



ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

JULICE DIAS

CELSO JOÃO CARMINATI

**DESAFIOS E
EXPERIÊNCIAS
CONSTRUÍDAS NOS
ESTÁGIOS
CURRICULARES
SUPERVISIONADOS
DA FRED**

EDITOR A I N O V A R

ROSA ELIZABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

JULICE DIAS

CELSO JOÃO CARMINATI

Organizadores

**DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NOS ESTÁGIOS
CURRICULARES SUPERVISIONADOS DA FAED**



**EDITORA
INOVAR**

Copyright © das autoras e 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 Internacional (CC BY- NC 4.0).



Rosa Elizabete Militz Wypychynski Martins; Julice Dias; Celso João Carminati.
(Organizadores).

Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED.
Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 281p.

Vários autores

ISBN: 978-65-80476-80-0

DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-80-0

1. Educação. 2. Estágio curricular. 3. Pesquisa científica. I. Autores.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa: Carolina Araújo Michielin

Imagem de capa: Canva

Revisão/diagramação: Marcia Vidal Candido Frozza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 – Campo Grande – MS
2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins	
Julice Dias	
Celso João Carminati	
DESAFIOS DO ESTÁGIO DOCENTE EM GEOGRAFIA: DA EXCEPCIONALIDADE DO MOMENTO PANDÊMICO AOS EXCEPCIONAIS APRENDIZADOS	15
Ricardo Devides Oliveira	
Tamara de Castro Régis	
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	27
Letícia Ignácio Bernardes	
Stéfani Rafaela Pintos da Rocha	
Maria Laura Pozzobon Spengler	
APRENDENDO A ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA.....	37
Clara Inês de Campos Lopes	
Thales Vargas Furtado	
Tamara de Castro Régis	
UMA NOVA EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIBLIOTECONOMIA PRÉ E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	48
Antonio Carlos Picalho	
Andreia Sousa da Silva	
Igor Yure Ramos Matos	
“A HISTÓRIA DA BRUXA DO SUL DA ILHA”, MULTIPLICIDADE CULTURAL, O BAIRRO E AS CRIANÇAS: O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADES DE ENCONTROS E DESCOBERTAS	57
Carolina Aprato Pires	
Maria Eduarda Medeiros da Silveira	
Rebeca Torres Taveira	
Adilson De Angelo	
A POTENCIALIDADE DOS QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA TEORIA À PRÁTICA	68
Maicon Belusso	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA	77
Rubens Abílio Laureano	

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM CONTEXTO PANDÊMICO E NÃO PRESENCIAL 86

Alessandra Luíse Nienkotter

Caroline Kern

Joana Maria dos Santos

REORGANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS NO GRUPO 4 DA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA..... 97

Michele Costa

Thaís Miranda de Melo

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPOS PANDÊMICOS 106

Agatha da Rosa dos Santos

Gabrielle Luana Rosinski

Rosa E. M. W. Martins

A ESCOLA ESTÁ DENTRO DAS CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A DOCÊNCIA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19117

Aniger Medeiros

Caroline Kern

Luisa Pereira de Souza

PODCAST DO TABULEIRO: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO..... 128

Bruno Martins Vieira

Bruna Viberti Motta Riedel

Ana Paula Nunes Chaves

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UDESC 138

Adriane Groehs

Ketry Gorete Farias dos Passos

Letícia Lazzari

ESTÁGIO SUPERVISIONADO - ENTRE ASSENTIR E EFETUAR: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA..... 148

Berenice Queiroz da Costa

Giovanna Scheibel

Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler

TEXTOS E MEDIDAS: O LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS .. 158

Wagner Ferreira Angelo

Maira Riroca da Silva e Silva

Alba Regina Battisti de Souza

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 168

Daner Rosskamp Ferreira
Bruno Cerino dos Santos
Jairo Valdati

RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - LABIB 178

Ana Maria Pereira
Aline Ferreira

A CONSTRUÇÃO DAS ESPACIALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS DE LOCALIZAÇÃO E ESCALA..... 191

Amábili Fraga
Carolina Araújo Michielin
Rosa Elisabete Miltz Wypychynski Martins

ENTRE MAPAS E O GLOBO: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 201

Matheus Valmir Sagaz
Rosa Elisabete Miltz Wypychynski Martins

MEMÓRIAS VELADAS: DITADURA MILITAR EM SANTA CATARINA (1964-1985) 212

Emmanuel Fernandez da Silva
Maria Eduarda Delgado
Marina Fernandes Gonsalves

PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I DA UDESC 217

Patrícia Volk Schatz

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO CURRICULAR NA BIBLIOTECA DA ESCOLA WALDORF ANABÁ..... 226

Leila Rosângela Grieger
Ketry Gorete Farias dos Passos
Adriana Fritzen Pereira

TRILHANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO/SC 236

Ana Flávia Pereira
Camila Benatti Policastro
Mário André Corrêa de Faria
Ana Paula Nunes Chaves

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS ENCONTROS COM OS CAMPOS DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 246

Caroline Kern

Manuella Sampaio Alves

A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO ILUSTRADO DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO, SC..... 256

Bella Kern Torres Pereira

Ciro Palo Borges

Ana Paula Nunes Chaves

ORGANIZADORES..... 267

DADOS DOS/DAS AUTORES/AS..... 268

ÍNDICE REMISSIVO 276

APRESENTAÇÃO

O presente e-book foi organizado com o objetivo de divulgar artigos e relatos de experiências sobre os Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. É composto por artigos de professores/as e estudantes que participaram de uma chamada pública proposta pela Direção de Ensino de Graduação – DEG/FAED, Edital DG/FAED número 15/2020, na Gestão 2017-2021.

O intuito deste e-book é socializar os conhecimentos que têm sido produzidos nos espaços/tempos dos estágios nos diferentes cursos de graduação da FAED, bem como, ampliar a reflexão sobre esse componente curricular no percurso formativo dos/das estudantes. Os saberes aqui demarcados buscam destacar o estágio como lugar de aprendizagens e produção de conhecimentos, portanto, basilar na formação inicial de professoras/es e constituído pela relação indissociável entre teoria e prática pedagógica.

Com o artigo “Desafios do estágio docente em Geografia: da excepcionalidade do momento pandêmico aos excepcionais aprendizados”, Ricardo Devides Oliveira e Tamara de Castro Régis delimitam sua discussão a partir do olhar dos/as docentes sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, ministrada no formato remoto no primeiro semestre de 2020/01 devido ao momento de excepcionalidade provocado pela pandemia do novo coronavírus. Nesse estudo, destacam-se os desafios e aprendizados para a formação docente que se delinearão nesse cenário pandêmico.

Letícia Ignácio Bernardes, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Maria Laura Pozzobon Spengler, com o artigo “O Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais: experiências vividas durante a Pandemia da COVID-19”, apresentam, de forma analítica, um relato de experiência a partir das vivências oportunizadas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado V nos Anos Iniciais do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, disciplina ministrada de forma remota durante a pandemia global da Covid-19. As autoras descrevem como se deu o processo de estágio não presencial durante a aproximação com a escola polo no primeiro semestre letivo do ano de 2020.

O artigo “Aprendendo a ensinar em tempos de pandemia: experiências no estágio supervisionado em Geografia”, com autoria de Clara Inês de Campos Lopes, Thales Vargas Furtado e Tamara de Castro Régis, aborda a temática da educação no contexto de pandemia, com destaque para o relato das experiências de observação e docência vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II da FAED/UDESC no modelo de ensino remoto. Apesar das dificuldades enfrentadas tanto por docentes quanto discentes, foi possível realizar uma imersão virtual no ambiente escolar que contribuiu para a construção de conhecimentos sobre a prática docente na atualidade.

Com o artigo “Uma nova experiência: o estágio curricular supervisionado em Biblioteconomia pré e durante a pandemia da Covid-19”, Antonio Carlos Picalho, Andreia Sousa da Silva e Igor Yure Ramos Matos descrevem a trajetória das atividades realizadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, na 7ª fase do curso de Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação - da FAED/UDESC. O referido estágio foi realizado em 2020, em dois formatos distintos: primeiramente no modelo presencial e, num segundo momento, no formato remoto/ online - em razão do distanciamento social necessário às tentativas de controle da pandemia da Covid-19. O local escolhido para a realização do estágio foi a Biblioteca Setorial do Centro de Física e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina – BSCFM/UFSC.

O artigo “A história da Bruxa do Sul da Ilha, multiplicidade cultural, o bairro e as crianças: o estágio como possibilidades de encontros e descobertas”, com autoria de Carolina Aprato Pires, Maria Eduarda Medeiros da Silveira, Rebeca Torres Taveira e Adilson de Ângelo, destaca as experiências vividas no “campo” de Estágio IV do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC no contexto excepcional da pandemia que assolou o mundo por conta da COVID-19 em 2020. As autoras e o autor propõem a construção de um estágio assentado na docência compartilhada com as professoras do Grupo 5/6 D do NEIM Hassis por meio da literatura infantil, mais especificamente a partir da obra “A História da Bruxa do Sul da Ilha”. No encontro com múltiplas manifestações culturais produzidas regionalmente, foram construídas reflexões sobre a história escolhida e os elementos que a compõem.

Maicon Belusso, com o artigo “A potencialidade dos quadrinhos no ensino de História: da teoria à prática”, discute as concepções teóricas e metodológicas que envolvem o uso das revistas em quadrinhos como material didático no ensino de História. O estudo tem como base uma experiência realizada na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II do curso de História - Licenciatura - em uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis/SC com estudantes da turma 62 - Sexto Ano do Ensino Fundamental. O autor apresenta questões e dicas sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula e como o/a professor/a pode utilizá-los de diferentes formas nas aulas de História.

Com o artigo “Estágio supervisionado: teoria e prática na formação docente do curso de Pedagogia”, Rubens Abílio Laureano apresenta breve reflexão sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Pedagogia da FAED/UDESC realizado na Educação Infantil do município de Florianópolis no ano de 2018, com crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos. Descreve as etapas de observação, participação e elaboração de propostas que se efetivaram no estágio por meio dos registros nos diários de campo.

“Relato de experiência: diálogos sobre o estágio docência nos anos iniciais em contexto pandêmico e não presencial” intitula o artigo escrito por Alessandra Luíse Nienkotter, Caroline Kern e Joana Maria dos Santos. As autoras relatam as experiên-

cias do Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da FAED/UDESC desenvolvido de forma não presencial no primeiro semestre de 2020 devido à pandemia de COVID-19. A partir dos registros de observação e diários de campo, as autoras apresentam uma reflexão sobre a docência como prática social e o processo da práxis que possibilitou a aproximação com o chão da escola durante a pandemia.

As autoras Michele Costa, Thaís Miranda de Melo e Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, com o artigo “Reorganização e exploração dos espaços circunscritos no Grupo 4 da Creche Nossa Senhora Aparecida”, apresentam a experiência realizada em 2018, no decorrer da 6ª fase do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, no Estágio Curricular Supervisionado IV desenvolvido na turma G4 da referida Creche. O objetivo foi o de organizar e explorar os espaços circunscritos, possibilitando a contribuição ativa das crianças no processo de reestruturação da sala referência. Para o desenvolvimento do estágio, as autoras partiram da observação sistemática, seguida de registros escritos e fotográficos, elaboração do projeto de docência, planejamento semanal e diário; registros das vivências propostas e análise desses registros e das produções das crianças.

O artigo “O ensino de Geografia nos anos iniciais: vivências no Estágio Curricular Supervisionado em tempos pandêmicos”, com autoria de Agatha da Rosa dos Santos, Gabrielle Luana Rosinski e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresenta as atividades vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia - Licenciatura - da FAED/UDESC realizado no semestre 2020/01. Destacam-se, nesse estudo, as experiências vivenciadas de forma remota que contribuíram para a formação inicial em Geografia e foram importantes para dar conta de uma nova realidade da educação nesse período de pandemia.

Com o artigo “A escola está dentro das crianças: reflexões sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório e a docência frente à pandemia de Covid-19”, Aniger Medeiros, Caroline Kern e Luisa Pereira de Souza fazem uma reflexão acerca das experiências realizadas no Estágio Supervisionado Obrigatório V do curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Caracterizado como estágio docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades desse processo foram desenvolvidas em 2020 em meio à pandemia de COVID-19. As descrições e reflexões destacam o importante trabalho das professoras da Educação Básica e as condições de realização das atividades não presenciais mediadas por tecnologias diante das desigualdades sociais e do pouco acesso às mídias digitais por grande parte dos/as estudantes.

No artigo “PODCAST do tabuleiro: sobre a experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”, Bruno Martins Vieira, Bruna Viberti Motta Riedel e Ana Paula Nunes Chaves apresentam uma atividade realizada no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia Licenciatura realizada no pri-

meiro semestre de 2020. A atividade teve como objetivo criar episódios de Podcast sobre o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Essa proposta foi uma adaptação à realidade de ensino remoto ocasionada pela pandemia de Covid-19, que condicionou a substituição das atividades presenciais por momentos virtuais, de modo que contemplassem a proposta da disciplina.

Adriane Groehs, Ketry Gorete Farias dos Passos e Letícia Lazzari, no artigo “Relato de experiência do Estágio Curricular Supervisionado na Biblioteca Central da UDESC”, apresentam as atividades desenvolvidas de forma remota no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação da FAED/UDESC - realizado na Biblioteca Central (BC) da UDESC no período de março a outubro de 2020. As autoras destacam as vivências e o processo de construção dos conhecimentos, habilidades e competências articuladas no campo de estágio na Biblioteca Central.

O artigo “Estágio supervisionado, entre assentir e efetuar: os desafios do ensino remoto durante a pandemia”, com autoria de Berenice Queiroz da Costa, Giovanna Scheibel e Maria Laura Pozzobon Spengler, tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado V do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC realizado no primeiro semestre de 2020, de forma remota, devido à pandemia. As autoras apresentam questões relevantes sobre as ações empreendidas para dar conta de adequar um estágio que deveria ser presencial, mas foi efetivado com atividades remotas.

Com o artigo “Textos e medidas: o letramento matemático nos anos iniciais”, Wagner Ferreira Ângelo, Moira Riroca da Silva e Silva e Alba Regina Battisti de Souza destacam a importância do letramento matemático no desenvolvimento dos conceitos de medida (comprimento, tempo, capacidade e massa) com crianças do Quarto Ano do Ensino Fundamental. As atividades apresentadas nesse artigo foram realizadas em um projeto de docência no Programa Residência Pedagógica – PRP Pedagogia da FAED/UDESC.

Daner Rosskamp Ferreira, Bruno Cerino dos Santos e Jairo Valdati, no artigo “Estágio Supervisionado em Geografia: experiências em tempos de pandemia de COVID-19”, relatam as experiências desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I do curso de Geografia - Licenciatura - da FAED/UDESC em tempos de pandemia. Os autores descrevem as reflexões resultantes das atividades realizadas na referida disciplina e as práticas desenvolvidas com uma turma do Segundo Ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) ao longo do primeiro semestre de 2020, bem como, as considerações acerca da importância do estágio supervisionado na formação profissional e os aspectos da educação no contexto da pandemia.

Ana Maria Pereira e Aline Ferreira, com o artigo “Relato da experiência do Estágio Curricular Obrigatório no Laboratório de Ensino, pesquisa e extensão em Biblio-

teconomia e Ciência da Informação – LABIB”, têm por objetivo apresentar o relato de experiência do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Biblioteconomia da FAED/ UDESC. As autoras descrevem as principais atividades desenvolvidas, com foco nos recursos de gestão e tecnologia aplicados no estágio obrigatório e apresentam os principais produtos e serviços desenvolvidos como resultado desse estágio.

O artigo de Amábili Fraga, Carolina Araújo Michielin e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, “A construção das espacialidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental: conceitos de localização e escala”, apresenta o relato das práticas realizadas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia – Licenciatura - da FAED/UDESC em uma turma de Quarto Ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades do estágio foram realizadas em dupla nos meses de abril a junho de 2019, tendo como proposta trabalhar com os/as estudantes a compreensão da organização do globo terrestre, identificando continentes, países, estados e municípios, considerando as diferentes escalas e orientação geográfica.

O artigo “Entre mapas e o globo: prática pedagógica em Geografia no 3º ano do Ensino Fundamental”, escrito por Matheus Valmir Sagaz e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresenta o resultado de uma prática pedagógica realizada com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia – Licenciatura - da FAED/UDESC-2019/01 em uma escola pública estadual de Florianópolis/SC. A prática teve como foco a organização de uma sequência didática com o tema “representação de mapas e globo terrestre”. As atividades contribuíram para que as crianças tivessem contato e interação com mapas, globo e outros recursos importantes para a aprendizagem dos conceitos e conteúdos da Geografia dos Anos Iniciais.

Com o artigo “Memórias veladas: ditadura militar em Santa Catarina (1964-1985)”, Emmanuel Fernandez da Silva, Maria Eduarda Delgado e Marina Fernandes Gonsalves se propõem apresentar o desenvolvimento e os resultados do projeto realizado para as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado: Laboratório I e II, do curso de História - Bacharelado - da FAED/UDESC durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020. Consiste em uma exposição virtual sobre a ditadura militar em Santa Catarina na plataforma Instagram com a utilização do Acervo Ditadura em Santa Catarina do Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH).

O artigo “Percepções da prática docente em tempos de pandemia: relato de experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I da UDESC”, com autoria de Patrícia Volk Schatz, apresenta o relato de experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado I em Geografia da FAED/UDESC realizado em 2020, durante a pandemia de COVID-19. Trata de questões importantes para as relações de ensino-aprendizagem e destaca algumas dificuldades da modalidade de ensino

remoto no que tange às limitações dos recursos tecnológicos, à dependência técnica em relação às condições de Internet e conectividade e as diferenças com o diálogo e debates que as aulas presenciais ofertam.

Leila Rosângela Grieger, Ketry Gorete Farias dos Passos e Adriana Fritzen Pereira, no artigo “Relato de experiência: Estágio Curricular na biblioteca da escola Waldorf Anabá”, relatam as experiências realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Biblioteconomia da FAED/UDESC. Os objetivos previstos para o estágio foram: proporcionar o relacionamento entre o conteúdo teórico-prático adquirido durante o curso; diagnosticar como ocorrem os processos de organização e recuperação da informação; diagnosticar como ocorrem os processos de gestão, acesso e uso da Informação, e desenvolver atividades relacionadas aos diversos processos desenvolvidos em unidades de informação.

No artigo “Trilhando em tempos de pandemia: experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC”, Ana Flávia Pereira, Camila Benatti Policastro, Mário André Corrêa de Faria e Ana Paula Nunes Chaves relatam problemas e caminhos encontrados no semestre 2020/01 no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia - Licenciatura - da FAED/UDESC em meio à pandemia de COVID-19. As restrições às atividades presenciais desse momento histórico impuseram repensar as práticas, criar expectativas e planejar ações de educação ambiental propostas ao Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC, uma Unidade de Conservação.

Caroline Kern e Manuella Sampaio Alves, com o artigo “Reflexões sobre a formação de professores: os encontros com os campos de estágio em tempos de pandemia”, apresentam o relato de uma experiência das ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Estágio Obrigatório Supervisionado I do curso de Pedagogia da FAED/UDESC no contexto da pandemia de COVID-19 no semestre letivo 2020/1. As ações ocorreram de forma não presencial e foram mediadas por tecnologias, o que resultou na interlocução da Universidade, representada pelos/as estudantes e docentes orientadores/as de estágio, com as escolas-campo e seus/suas representantes – gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as.

O artigo “A experiência de criação de um glossário ilustrado do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, SC”, de Bella Kern Torres Pereira, Ciro Palo Borges e Ana Paula Nunes Chaves, discorre sobre a produção e publicação de um Glossário Ilustrado, que fez uso da terminologia técnico-científica para descrever a diversidade natural presente na Unidade de Conservação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST) localizado em Santa Catarina. Autoras e autor apresentam a proposta de trabalhar em um ambiente não formal de educação com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Acreditamos que o e-book organizado pela Direção de Ensino de Graduação da FAED na gestão 2017-2021 oferece aos envolvidos com o Estágio Curricular Su-

pervisionado dimensões relevantes para refletir sobre a Educação Básica, a prática pedagógica, a formação de professores/as e a produção do conhecimento. Afirmamos isso, por encontrarmos nas produções que constituem esta coletânea a relação teoria e prática, o comprometimento ético, estético e político de docentes e discentes, a importância da mobilização ao direito à vida e à educação em tempos de pandemia, bem como, o engajamento de tantos atores, de tantas iniciativas, encontros e possibilidades num ano tão desafiador para toda a humanidade. Na leitura dos textos aqui expressos, encontra-se o esforço coletivo em trazer para o contexto da escola e de outros campos de estágio a densidade teórica e prática na formação inicial em nível de graduação, seja de Bacharelado ou Licenciatura, explicitando o rigor do trabalho pedagógico desenvolvido na universidade pública.

Ao destacarem as possibilidades, desafios e conquistas vividas no Estágio Curricular Supervisionado, os textos indubitavelmente se apresentam como fértil terreno para análises e reflexões, que podem inspirar professores/as e pesquisadores/as no campo das Ciências Humanas e da Educação.

Boa leitura!

Setembro de 2021.

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Julice Dias

Celso João Carminati

DESAFIOS DO ESTÁGIO DOCENTE EM GEOGRAFIA: DA EXCEPCIONALIDADE DO MOMENTO PANDÊMICO AOS EXCEPCIONAIS APRENDIZADOS

Ricardo Devides Oliveira

Tamara de Castro Régis

Introdução

O presente artigo é fruto da experiência docente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A experiência aqui relatada ocorreu de forma remota entre os meses de junho e outubro de 2020, por conta do momento de excepcionalidade imposto pela pandemia do novo coronavírus Sars-CoV-2. Almeja-se, com este estudo, problematizar e discutir os desafios e aprendizados que permearam a disciplina de Estágio no formato remoto, tomando como principais pressupostos as limitações, dificuldades e possibilidades construídas que permitiram realizar com qualidade uma disciplina prática de formação docente. O que move esta produção é a importância da sistematização crítica de uma experiência de ensino-aprendizagem sem paralelos, tanto para professores quanto para estudantes, que servirá para consultas futuras pela comunidade acadêmica geográfica sobre as particularidades do fazer docente em um período tão desafiador.

Antes de adentrarmos na experiência em si, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, o formato e a importância da disciplina de Estágio antes da pandemia de Covid-19, para, então, problematizar sua trajetória e o processo de adaptação para o ensino remoto, cuja plataforma institucional *Moodle* da UDESC foi o principal meio de comunicação. O Estágio Curricular Supervisionado constitui a base da formação docente, portanto, é através das vivências, observações, práticas e intervenções presenciais nos campos de estágio que os estudantes aplicam o conhecimento adquirido em suas licenciaturas. Ao refletirem sobre suas práticas, se fazem docentes mais bem preparados para a atuação profissional.

Em acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura, os Estágios Curriculares Supervisionados são divididos em três momentos: no primeiro, ocorre a imersão das turmas nos campos de estágio para observação dos diversos espaços e tempos que compõem a escola, sendo, este, o contato inicial com a sala de aula e tudo o que a envolve. Já no Estágio II, portanto no segundo momento, os estudantes – geralmente em duplas – assumem, durante cerca de oito semanas, a efetiva docência na turma observada no Estágio I. No terceiro momento, ocorre a continuidade da formação docente a partir da diversificação dos espaços, níveis e tipos

específicos de ensino, quando os estudantes assumem turmas e realizam projetos pedagógicos em espaços formais e não-formais, dentre eles, Educação de Jovens e Adultos, Unidades de Conservação e Presídios. Percebemos, nesse movimento, um *continuum* planejado e articulado que objetiva a plena formação do professor e da professora de Geografia, sendo, portanto, disciplinas práticas que priorizam a presença como elemento essencial na formação docente.

Entre os meses de fevereiro e março de 2020, a disciplina de Estágio I iniciou de forma presencial, com apresentação do Plano de Ensino, do Cronograma de Atividades e dos campos de estágio: Escola Estadual Simão José Hess e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Também foram definidas as duplas de estagiários/as, bem como, a formalização do estágio por meio do termo de compromisso e da documentação, que estava em processo de encaminhamento e validação junto à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), no caso do campo de estágio EEB Simão José Hess, e no processo de coleta de assinaturas no IFSC. As expectativas que marcaram o momento de início do planejamento para o Estágio I foram quebradas em 17 de março de 2020, quando as atividades acadêmicas presenciais e à distância da instituição, assim como o expediente dos centros de ensino e da Reitoria da UDESC, foram totalmente suspensos, sendo esta ação reflexo da crise sanitária mundial em torno da Covid-19, elevada à condição de pandemia pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 11 de março de 2020.

Com a propagação descontrolada do vírus e os crescentes casos de infecção em território nacional, instituições de ensino agiram rapidamente, amparadas por decretos de governadores e prefeitos. Apesar de estarmos acompanhando, à época, a grave situação da denominada primeira onda do novo coronavírus nos países europeus, a sociedade brasileira foi pega de surpresa. Os primeiros dias após a suspensão foram marcados por medo, quando entramos em uma espécie de limbo e não se sabia exatamente o que pensar ou como proceder. No tocante a docentes e estudantes da UDESC, houve, inicialmente, uma rápida comunicação por e-mail institucional e o aplicativo *WhatsApp* para explicar a suspensão das aulas e solicitar a todos que não saíssem de casa e aguardassem as próximas diretrizes da Universidade.

No decorrer das semanas, as expectativas giraram em torno das decisões da Universidade sobre a continuidade do semestre letivo. No dia 28 de maio de 2020, foi apresentada a Resolução 032/2020, que buscava dispor e orientar a comunidade acadêmica sobre a adoção das aulas não presenciais, em caráter excepcional e temporário, nos cursos presenciais de Graduação. Nessa Resolução, além da definição do formato das aulas (síncronas e assíncronas), foi instituído o calendário acadêmico de 2020/1, com início em 22 de junho de 2020 e término em 25 de setembro de 2020. Esse calendário foi alterado posteriormente pela Resolução 050/2020, que referendou, com alterações, a Resolução 032/2020 (UDESC, 2020). Os estágios curriculares

supervisionados, de acordo com o Art. 8º dessa Resolução, deveriam seguir orientações da legislação específica para o período de pandemia, compreendendo os fluxos e dinâmicas locais das instituições de acolhimento, como escolas, bibliotecas, empresas e hospitais. Diante dessas informações, e considerando a suspensão do ensino presencial na totalidade dos campos de estágio, estava posto o desafio aos docentes responsáveis pelos estágios em reinventar-se.

Assim, por meio desse reinventar-se, nos propusemos fornecer um retrato crítico e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Estágio I, sendo a discussão atravessada por alguns tópicos que consideramos mais relevantes, tais como, a sobreposição de espaços-tempos; a reorganização do planejamento; as limitações impostas pelo ensino remoto e as desigualdades de acesso; a construção da parte “prática” da disciplina e a adaptação dos conteúdos e metodologias. No que se refere aos procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da referida análise, optamos por articular o referencial bibliográfico próprio da disciplina e discutir-lo por meio dos debates realizados em sala virtual, juntamente com fragmentos extraídos dos relatos de experiência das duplas entregues e apresentados nos seminários finais da disciplina. Além disso, pautamo-nos pela revisão da literatura, por meio dos documentos homologados e de referenciais com discussões relacionadas à formação docente no contexto pandêmico. Por fim, para preservar a identidade dos estudantes, optamos por utilizar a própria referência da atividade nos fragmentos extraídos dos relatos de experiência, em sequência numérica.

Reinventar-se é defender a escola; adaptar-se é priorizar a formação docente

Pensar a estruturação do estágio no contexto pandêmico nos mobilizou a entender, a partir das concepções de Arendt (2013), a crise como uma oportunidade de (re)pensar o papel destinado à educação e à escola na civilização contemporânea. De acordo com Aquino, a “[...] ação educacional no contemporâneo não pode ser compreendida fora do bojo de uma experiência social portadora de, no mínimo, uma multiplicidade de efeitos; experiência eivada, decerto, de revezes, ambiguidades e paradoxos” (AQUINO, 2007, p. 7). Essa perspectiva nos orienta no exercício de pensar a escola no tempo presente. Desta forma, após estudarmos, ao longo da disciplina de estágio, o livro “Em defesa da escola”, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), nos familiarizamos com os principais argumentos e críticas a essa instituição. A partir disso, traçamos as seguintes reflexões advindas dos diálogos entre professores e estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I.

É possível imaginar que os impactos da suspensão das atividades escolares presenciais em uma instituição que é, de acordo com Masschelein e Simons (2014), continuamente criticada, depredada, castigada, desmantelada; acusada de ser velha,

desatualizada, desmotivadora, ineficaz, ultrapassada, alienante, doutrinadora, disciplinadora, homogeneizante; de não aprontar os alunos para o “mercado de trabalho”, ou então, para a “vida real”; responsável, ainda, por malefícios sociais múltiplos, pudesse ser encarada como uma vitória por parte daqueles que acreditam que, em tese, a solução para a educação seria “[...] o rompimento em definitivo do pacto com uma instituição outrora tida como um bem social indispensável” (AQUINO, 2017, p. 3).

Todavia, a suspensão impactou cerca de 1,5 bilhão de estudantes, que ficaram sem aulas em cerca de 165 países. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, escancarou-se o abismo social e econômico existente em inúmeros países, inclusive o Brasil, em que a oferta da educação de forma presencial em instituições escolares ainda é garantia da oferta de outros direitos básicos, como alimentação e proteção às crianças e adolescentes (BRASIL, 2020a). A despeito da situação vigente, e da possibilidade de longa duração do modelo remoto em função da pandemia de Covid-19, o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 destaca que, além da dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência e do comprometimento do calendário escolar de 2021, possivelmente 2022, há os retrocessos advindos da interrupção do processo educacional e da aprendizagem, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como estresse familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral, e ainda, abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020b).

Nesse contexto, foi instituído um regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, sendo este estruturado por distintas legislações, nos âmbitos municipal, estadual e federal, com o objetivo de manter as atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares. A forma emergencial de atendimento educacional gerou críticas e reflexões acerca das condições de aprendizagem dos estudantes, bem como, da precarização do trabalho docente. O novo contexto de transformações educacionais foi encarado como uma oportunidade para a utilização de ferramentas tecnológicas de forma mais intensa por algumas instituições escolares, todavia, outra discussão emerge dessa situação, as indagações acerca das barreiras que seriam criadas entre os estudantes de classes mais elevadas e os mais vulneráveis (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020).

Das indagações advindas da impossibilidade na garantia do acesso e permanência nos sistemas educacionais a todos, considerando o contexto de emergência sanitária e as desigualdades socioeconômicas vivenciadas em diversos países, entre eles o Brasil, na excepcionalidade, refletimos que o que a escola é, e o que ela faz, a despeito de qualquer crítica, se faz mais sensível.

[...] com a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa e retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica

(a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. [...] É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da oikos (a oiko-nomia) e da cidade/estado ou polis (polí-tica) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 29).

Masschelein e Simons (2014) pontuam que a crítica à escola pela elite privilegiada advém justamente dessa suspensão do tempo e do espaço social e familiar, que propicia a todos, independentemente de classe social e condição econômica, um tempo igualitário, portanto, a democratização do tempo livre. É nessa suspensão do tempo e do espaço no contexto pandêmico que percebemos as maiores desigualdades. Fuchs e Schütz (2020) argumentam que se a escola se configura como um lugar à parte, isso tem a ver com a ideia de que as diferenças (de origem) não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro das crianças. Justamente aqui, elencamos um dos principais entraves à oferta de ensino remoto, já que o acesso, a permanência e o aproveitamento não partem de um princípio igualitário, considerando que cada estudante está inserido em uma realidade social e econômica distinta que vai definir as condições da educação que esse sujeito recebe.

Dussel (2020) destaca que a ausência do espaço físico tem nos mostrado que, mesmo com todas as suas dificuldades, as aulas presenciais possibilitavam encontros em condições mais igualitárias do que nos permite uma infraestrutura tecnológica e digital tremendamente desigual. Tomado por essa perspectiva, o ensino remoto limita as possibilidades dos estudantes em vulnerabilidade social e contrapõe a própria concepção de escola apresentada por Masschelein e Simons (2014) como um lugar de potencialidade e de igualdade hipotética.

Os desafios frente a nova conjuntura também se materializaram no ensino superior, através da necessidade de adaptação dos cursos à realidade do ensino não presencial. Nas disciplinas dos cursos de licenciatura, como o estágio curricular, essa adaptação ficou ainda mais evidente, se considerarmos que a formação inicial está sendo na modalidade remota e os estagiários foram inseridos nessa dinâmica na Educação Básica. Um momento atípico, que exigiu outra forma de relação pedagógica. Com isso, não deixamos de compreender a própria concepção de estágio, que, de acordo com Martins e Tonini (2016), representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula - saberes fundamentais na construção da identidade.

Acerca da estruturação da disciplina de estágio, inicialmente, havia muitas incertezas sobre como poderíamos propiciar a experiência de estágio, considerando que as escolas, campo de estágio, estavam fisicamente fechadas e os professores supervisores vivenciando a adaptação dos planejamentos e outras ações inerentes à própria realidade escolar, como a evasão dos estudantes, as dificuldades de acesso

às tecnologias e a evidente exclusão digital. Desse modo, no (re)planejamento da disciplina, considerando as particularidades do ensino remoto, procuramos criar um espaço virtual onde pudéssemos nos reunir para as discussões semanais. Para isso, preparamos uma sala de aula na plataforma *Moodle* disponibilizada pela UDESC.

No ambiente virtual de aprendizagem, além de fóruns de interação, foi disponibilizado todo o planejamento de cada semana, assim como, textos, avaliações e os *links* de acesso aos encontros que se deram por meio da ferramenta *BBB* disponível no *Moodle*. Ao propor a sala de aula virtual, consideramos que, embora o regime de ensino seja remoto, a sala de aula é um ambiente social no qual se desenrolam situações sociais, assim, mesmo na virtualidade, ela ainda se constitui espaço de interação e construção de saberes. Da passagem das aulas presenciais para as remotas, um dos estudantes, destaca que, nesse modelo, “[...] percebemos as limitações dos recursos tecnológicos, a dependência técnica em relação às condições de internet e conectividade e, também, as diferenças com o diálogo e debates presenciais” (Relato 1, 2020).

Outra questão pensada no planejamento foi a aproximação dos textos elencados na disciplina com a situação vivenciada na Universidade e nas escolas. Organizamos esses encontros em dois momentos: no primeiro, visando à aproximação dos campos de estágio, convidamos os professores supervisores das instituições de ensino para uma das aulas síncronas. Esse foi um momento rico em debates e que permitiu, aos estudantes, articular as leituras realizadas ao longo do semestre com as experiências relatadas pelos professores. O diálogo girou em torno da conjuntura de desigualdade social, exclusão digital e evasão evidenciada nas escolas com a pandemia, os desafios enfrentados por parte dos professores e como têm realizado o trabalho remoto. Dessa experiência, um estudante aponta que “[...] a aula com os professores supervisores do estágio foi de suma importância não só para o nosso período de estágio, mas trouxe visões de mundo, de ensino, que vamos poder utilizar depois, como docentes, durante o nosso trabalho como futuros professores” (Relato 2, 2020).

Outra atividade formativa consistiu na discussão sobre o “Ensino de Geografia em espaços de privação de liberdade em áreas descentralizadas”, palestra proferida por umas das professoras supervisoras de estágio, que versou a respeito de sua experiência docente fora dos muros da escola. Resgatamos a reflexão de um dos estudantes sobre essa atividade:

Não sei exatamente o motivo de me envolver tanto nesse debate, sei que é algo que me atrai muito. A possibilidade de levar para essas pessoas que tiveram caminhos difíceis, um novo horizonte, na educação. Isso é algo como ser um transformador social em um local muito delicado e é algo que me encanta como futuro professor; poder influenciar positivamente alguém, através da educação (Relato 3, 2020).

Em busca de aprofundamento às discussões em torno dos desafios do ensino de Geografia na pandemia, e levando em conta a enorme quantidade de *lives*, *webi-*

nares e palestras que ocorreram nos espaços virtuais em todos os cantos do país, os estudantes foram convidados a escolher uma *live*, assisti-la e apresentá-la em aula síncrona da disciplina. Essa atividade formativa mostrou-se essencial para compreendermos como o ensino de Geografia no Brasil, e dos estágios em específico, estavam e estão sendo problematizados. A pandemia oportunizou, de certa forma, uma aproximação acadêmica que só acontecia mediante a participação em eventos científicos presenciais.

Assim, os estudantes puderam se apropriar de conhecimentos e análises protagonizadas por pensadores como Antônio Castrogiovanni (*live* “O que é uma Aula?”, 2020); pelo Departamento de Ciências Geográficas da UFPE (“A aula de Geografia no formato remoto: desafios e possibilidades”); em temas específicos como “Mapas mentais e Atlas escolares na formação Geográfica” apresentados pelo LabTATE/UFSC; além da necessária discussão organizada pela AGB/Niterói, com o tema “BNCC: formação e precariedade do trabalho docente”, para citarmos alguns exemplos. Os resultados dessa atividade consistiram num rico diálogo com uma pluralidade de temas, perspectivas e problemáticas que atravessam a formação docente.

Após esse período de diversas e diferentes atividades formativas, a “parte prática” da disciplina foi planejada junto aos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) para um curto período de estágio de observação e intervenção, já que a referida instituição fornecia adequada condição para as duplas estagiarem nas turmas do Médio-técnico disponibilizadas pelos professores.

Desse modo, as duplas que estagiariam presencialmente na EEB Simão José Hess foram realocadas no IFSC, pois, precisamos salientar, as condições do ensino remoto organizadas nas escolas públicas estaduais e municipais - em muitos casos pautadas pela entrega de material impresso, baixíssima condição de acesso a tecnologias para a maioria dos estudantes e suas famílias e alta evasão escolar, além do corpo docente com demandas muito além das suas atribuições e sofrendo pressões de esferas superiores - impossibilitaram a efetivação do estágio nesses campos. No debate mencionado anteriormente, o docente de geografia supervisor do estágio no Simão Hess detalhou todos estes problemas.

A experiência de estágio remoto no IFSC foi, sob muitos prismas e perspectivas, excepcional. As duplas estagiárias assumiram plenamente o compromisso junto à turma escolhida e, mesmo num contexto de final de *semestre pandêmico-remoto*, com atividades avaliativas acumuladas e desgaste físico-mental, superaram o desânimo e observaram as aulas no IFSC durante duas semanas, finalizando com a intervenção. Os aspectos inerentes ao planejamento e à organização dessa etapa envolveram reuniões com os docentes do IFSC, encontros síncronos com as turmas, construção do quadro de horários, ajustes no Plano de Atividades, reuniões online com as duplas para

orientação individualizada, testes de aula, além da intensa comunicação via aplicativo de mensagens, principalmente para resolver problemas urgentes derivados do acesso à Internet, compartilhamento de *link* da sala virtual, confirmação de horários etc.

Na percepção dos estagiários e das estagiárias registrada nos relatos de experiência e seminários, os desafios do estágio remoto no IFSC abrangeram obstáculos como “[...] criar atenção e interesse na turma, sem saber ao certo se alunos e alunas estavam atentos à aula (Relato 5, 2020), bem como, a sensação de “[...] não saber se estão ouvindo, prestando atenção ou gostando da aula” (Relato 4, 2020). A frieza (e superação desta!) do ensino remoto foi notada por todas as estagiárias e estagiários, no entanto, simples ações, como um comentário no *chat*, uma pergunta por áudio ou uma intervenção de uma estudante com a câmera ligada foram suficientes para gerar alegria e satisfação por se estar sendo correspondida/o, o que aconteceu em alguns momentos da observação e da intervenção.

O domínio das tecnologias e a correta manipulação das ferramentas dos aplicativos de comunicação online, em especial o *Google Meet*, foram bastante mencionados na percepção dos/as estudantes. A insegurança inicial se deu, principalmente, pela dificuldade em compartilhar tela, assistir audiovisuais, acompanhar o *chat* simultaneamente à fala. Entretanto, o trabalho em dupla e a orientação dos professores de estágio, inclusive com aulas-testes, ajudaram a dirimir obstáculos e aumentar a confiança para a intervenção, corroborada pelos *feedbacks* dos docentes supervisores do IFSC, que salientaram a qualidade das aulas dos estagiários no que se referiu ao domínio do conteúdo e clareza da explicação.

Inúmeros aprendizados foram destacados pela totalidade dos estudantes. Criar interesse e ensinar com amor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) encontraram correspondência nas práticas de intervenção, desde a “[...] surpresa, pelo fato da turma participar da aula” (Relato 2, 2020), até a “[...] participação ativa no debate” (Relato 3, 2020) e o relato de que “[...] uma aluna decidiu assistir à aula por conta do tema proposto” (Relato 4, 2020). Todos esses e demais momentos proporcionaram às duplas uma sensação de gratidão pelo trabalho realizado e pelos *feedbacks* positivos de todas as partes envolvidas. Também foi identificado como um aprendizado relevante a consciência crítica de que o ensino remoto - as plataformas utilizadas, o acesso à internet, o domínio das ferramentas virtuais - tem seus limites. Apesar do esforço e da dedicação, não há ambiente virtual que substitua uma aula presencial, por tudo o que esta última proporciona em termos de interação, qualidade e fluidez, condições primordiais nos processos de ensino-aprendizagem.

Os seminários finais da disciplina, atividade última, possibilitaram o compartilhamento da percepção de todos os estagiários e estagiárias e dos docentes responsáveis sobre as decisões e escolhas frente aos obstáculos do ensino remoto no contexto da pandemia, o que confere uma excepcionalidade dentro de uma excepcionali-

dade. Para além dos aprendizados adquiridos, esse momento de trocas demonstrou, também, o amadurecimento e a construção de uma consciência, por parte da turma, em relação à importância e necessidade do planejamento, ao domínio de ferramentas tecnológicas, adaptação dos conteúdos, escolha das metodologias mais adequadas, organização dos materiais pedagógicos e do tempo que atravessa o antes, o agora e o depois de uma aula.

Apontamentos finais: do antes e do hoje ao *vir a ser* do ensino de Geografia

Neste artigo, compartilhamos um pouco de nossa história, das experiências e possibilidades encontradas em meio à desestruturação do ensino intensificada pela pandemia do novo coronavírus. É certo que, ao propormos lembrar o segundo semestre de 2020, reconstruímos e ressignificamos o fazer docente com base no que foi lido e vivenciado e nas percepções destacadas pelos estudantes sobre os sentidos que atribuíram a essas experiências. Ao articular o pensamento em torno da escrita, refletimos sobre os momentos e damos a eles novos significados, agora um pouco afastados de toda a expectativa e das incertezas iniciais.

Concordamos com Gonçalves e Avelino (2020) que, apesar de todos os problemas vivenciados no atual cenário, esse período tem promovido importantes debates no campo educacional no que compete ao papel das políticas públicas na busca pela qualidade do ensino no Brasil. Complementamos, ainda, que o momento tem sido propício à discussão sobre a formação de professores frente às demandas da contemporaneidade, assim como, reflexões necessárias em torno do papel da escola e a relevância da universalização dessa instituição. As discussões empreendidas neste estudo permitiram que tecêssemos considerações sobre o Estágio Supervisionado e a aprendizagem da docência pelos futuros professores e as futuras professoras de Geografia, principalmente no que condiz ao conjunto de saberes necessários à atuação docente em tempos de excepcionalidades.

Martins e Tonini (2016) nos lembram que, ao ingressarem em um curso de licenciatura, os acadêmicos já possuem representações sobre a docência, baseadas em suas experiências como alunos durante a Educação Básica. Percebemos, ao longo do semestre, que mesmo ao se modificar a conjuntura escolar, o papel do professor, na perspectiva dos estagiários, segue sendo o mesmo, “[...] aos professores e professoras, permanece a tarefa de instigar a atenção, o pensamento crítico e o interesse dos estudantes com intuito de formar cidadãos e cidadãs conscientes” (Relato 2, 2020). Aprendemos com os estudantes que o que nos resta diante das adversidades é “[...] a formação constante e a adaptação às novas demandas” (Relato 2, 2020). Convém, ainda, considerar que as circunstâncias demandam “[...] que nos tornemos profissionais ousados, corajosos, criativos, críticos e conscientes da importância da relação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” (Relato 4, 2020).

A suspensão das atividades presenciais no ensino constitui-se de uma experiência ímpar na história dos cursos de licenciatura, em especial, na disciplina de estágio. Ao instigar os estudantes a compartilharem suas perspectivas sobre a experiência de observação e intervenção no contexto do ensino remoto, obtivemos como resposta que “[...] o Estágio Curricular Supervisionado oportunizou a imersão virtual no ambiente escolar para exercitar a relação indissociável entre teoria e prática, com experiências pedagógicas que contribuíram para a construção de aprendizagens e conhecimentos sobre a prática docente” (Relato 4, 2020).

Neste reinventar-se, realizamos, na prática, o que discutimos na teoria, defendendo a escola dos velhos e novos ataques, ou seja, daqueles que utilizam a pandemia como uma oportunidade para destruir o que mais almejamos: o direito ao conhecimento e à formação com qualidade, por meio dos quais a adaptação, como processo ativo, contribuiu para a formação docente da próxima geração de professores e professoras de Geografia, sendo esse o principal objetivo pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado. Em relação à construção da disciplina de Estágio I em Geografia, ao escolhermos o caminho da horizontalidade no diálogo entre professores e estudantes, todos os questionamentos, dúvidas e sugestões – sem exceção – foram considerados na tomada de decisões. Formamos um time com uma mesma bandeira, lutando por um objetivo em comum e ganhando não apenas por esse time, mas pelos colegas que não puderam dar continuidade à disciplina, por *n* razões, sobretudo por conta dos impactos ocasionados pela pandemia.

Passada a experiência, e dado que o semestre 02/2020 continua remotamente em 2020 e início de 2021, permanecem as reflexões sobre o agora e o *vir a ser* dos estágios. Uma das possibilidades a serem discutidas após a vacina é o uso das tecnologias no ensino de Geografia, bem como, os limites e as potencialidades evidenciadas durante o ensino remoto e o discurso do ensino híbrido, que deve ser analisado criticamente. O treino para a utilização de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem e as particularidades do planejamento para o ensino remoto perpassam pela consideração da diferenciação no tempo de aula, conectividade, conteúdos e metodologias adequados aos cenários virtuais e, até mesmo, os conteúdos curriculares de Geografia que estão em processo de transformação e atualização mediante a nova (des)ordem mundial.

Entre as inúmeras reflexões possíveis, apoiamo-nos em Dussel (2020) para destacar a nossa capacidade de imaginar, mesmo neste momento de distanciamento social, outra escola possível, outras formas de classes, outras abordagens e vínculos com os saberes acadêmicos e cotidianos. A autora nos diz que é preciso sonhar com uma escola como espaço comum e singular, que tenha responsabilidade pedagógica de dialogar com o presente e com todas as possibilidades que têm sido vivenciadas, mas que não sucumba às grandes corporações tecnológicas. Então, que possamos

sonhar com uma escola na qual haja a presença simultânea de corpos, interações, emoções, sentimentos e pensamentos. Sonhemos, também, com uma escola que não seja uma tela, mas que nos permita compartilhar, nos identificar. Por fim, que possamos sonhar com uma escola que aprenda com o que vivenciamos e procure reparar, na medida do possível, as desigualdades acarretadas por estes tempos de excepcionalidade.

Referências

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 669- 690, 2017.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

AVELINO, W. F.; GONÇALVES, N. K. R. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura**, UFRR, v. 4, n. 10, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 5/2020 CNE/CP Nº: 5/2020**. Brasília (DF): Ministério da Educação. 01 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 5/2020 CNE/CP Nº: 9/2020**. Brasília (DF): Ministério da Educação. 09 jul. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2020.

CASTROGIOVANI, A. C. O que é uma aula, afinal?. Live realizada em 04 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvJDD7Pq85k>

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020.

FUCHS, C.; SCHÜTZ, J. A. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; FUCHS, C. (orgs.). **Desafios da educação em tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, E. H. B. da; SILVA NETO, J. G. da; SANTOS, M. C. dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. UFES, **Revista Latino-americana de Estudos Científicos**, v. 01, n. 4, 2020.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 050/2020, de 17 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19). Conselho Universitário. UDESC, 2020. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/050-2020-cni.pdf>. Acesso: 20 nov. 2020.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução Nº 032/2020 – CONSUNI. (Referendada, com alterações, pela Resolução nº 50/2020-CONSUNI)**. Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19), nos termos da presente resolução. Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/032-2020-cni.pdf> Acesso: 20 nov. 2020.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

*Letícia Ignácio Bernardes
Stéfani Rafaela Pintos da Rocha
Maria Laura Pozzobon Spengler*

Introdução

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(BONDIA LAROSSA; KOHAN, 2015, p. 5).

Guiadas pelas palavras de Jorge Larrosa e Walter Kohan (2015), adentramos à reflexão aqui apresentada. O ano de 2020, iniciado com toda a normalidade de um novo ano letivo, nos surpreendeu, quando, no mês de março, fomos arrebatadas pela força de um vírus que, ao se espalhar pelo mundo, se tornou uma pandemia global e nos colocou em modo de espera, resguardadas em nossas casas.

Entre todas as novas configurações a nós apresentadas, a mais marcante foi a de nos apropriarmos de novos modos de conhecer e (re)significar as relações mais próximas que tínhamos com o mundo.

Dentre as novas organizações, todas as atividades acadêmicas precisaram, também, ser (re)construídas de novas formas, e de forma remota. Assim como a retomada das aulas, também aconteceu a experiência do Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais, disciplina obrigatória da sétima fase do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Concebemos o estágio supervisionado, assim como Pimenta e Lima (2017), a partir da mobilização para a “ampliação e análise dos contextos” (p. 39) nos quais ele se realiza. Como as autoras, buscamos “[...] compreender e problematizar as situações que observam[os]” (p. 40). Desse modo, o estágio articulado a partir dessa perspectiva nos coloca em outra postura acerca do conhecimento, quando o consideramos “[...] não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada” (p. 40), mas, ampliado de tal forma que o olhar reflexivo e pesquisador “[...] busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos impostos pela realidade e que são percebidos na postura investigativa” (p. 40).

Nesse sentido, para além de uma experiência vivida “in loco”, as reflexões acerca da própria função do estágio supervisionado também precisaram ser ampliadas,

recriadas em meio às possibilidades concretas que nos foram apresentadas. Este relato busca, portanto, estabelecer reflexões sobre o estágio nos Anos Iniciais realizado pelas acadêmicas e a professora orientadora de forma remota - não presencial no primeiro semestre letivo do ano de 2020.

Sobre as vivências que nos atravessaram

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado V, juntamente com a disciplina de Planejamento e Avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nos forneceram uma sólida bagagem e coragem para atuar neste momento ímpar.

Iniciamos nossas discussões de forma presencial, em sala de aula, nos aproximando dos estudos de Welfort (1996, p. 5) no que tange à importância da observação, do registro e da reflexão na prática pedagógica dos professores. Em seu livro *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*, o autor nos remete a pensar que a prática docente é um ato político. Além disso, que o “[...] educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação” (p. 5).

Segundo Welfort (1996), o foco dos registros perpassa a escrita de fragmentos do que nos é mais significativo, bem como, escrever nos induz a fazer perguntas. Ao revisitarmos nossos registros e reflexões diárias, aprimoramos tanto o nosso processo de aprendizagem quanto o de ensino. É importante escutar e observar o próprio ritmo, buscando traçar um registro a partir de uma pauta que delineia o que se quer observar. A partir desse registro, é possível realizar os planejamentos e reflexões sobre o que foi proposto, compondo um equilíbrio entre registrar uma vivência em grupo e individual, a depender do objetivo do professor.

Registrar exige atenção e presença. Além de ver, é preciso ouvir atentamente, estar aberto ao novo, ao que desacomoda, ao que não é habitual, estereotipado. Olhar implica uma ação, assim como escutar, que permite a reflexão. Esse ato de observar e ouvir engloba outros instrumentos que auxiliam no processo de desenvolvimento profissional, como a reflexão, a avaliação e o planejamento que se respaldam no registro da docência. Esse olhar precisa ter foco na aprendizagem, na dinâmica ou na coordenação da proposta.

Para Welfort (1996, p. 14), observar

[...] não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado.” É estabelecer um roteiro para conduzir o nosso olhar, pois como destaca Rubem Alves “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver.

No documentário “Janela da Alma” (2001), sob direção de João Jardim e Walter Carvalho, somos “convidados” a ver o mundo com o terceiro olho, como diz José Sa-

ramago. A representação simbólica que absorvemos e guardamos em nossas mentes está associada ao ato de ver e captar um significado. Nesse sentido, Martins (1996) nos conduz a refletirmos que esses diferentes modos de ver e interpretar estão presentes nas diferentes culturas e épocas. Um exemplo são as primeiras manifestações do pensamento da humanidade registradas até hoje em cavernas, em superfícies rochosas, constituindo-se diferentes formas de ver o mundo e que possibilitam resgatar o que pensamos, desenvolvemos, pois, por meio dos registros, também produzimos história.

É preciso correr das convenções postas e dar margem as novas representações. O olhar sensível permite ver o olhar do outro e, ao mesmo tempo, ressignificar o seu olhar, visto que são pensamentos, ideias que se cruzam ao se deparar com uma obra de arte, por exemplo. É se permitir, estar aberto a ir além do visível, do superficial, na busca em visualizar dentro de si como a obra foi pensada. Assim como “[...] no espelho, ele reflete as concepções de arte e de educação da sociedade a que pertence” (MARTINS, 1996, p. 33). Por esse caminho, o educador pode conduzir seus alunos a ampliarem olhares por diferentes perspectivas, direções, divergências de representações, ideias e pensamentos.

O papel do educador é vital como mediador, como “fazedor” de boas perguntas que instiguem o olhar curioso. Também como criador de vínculos e de um clima pedagógico que permita a expressão também estereotipada, superando o medo do aluno de “falar bobagem”, organizando a subjetividade individual como ampliadora do conhecimento que se constrói no grupo, que se constrói no confronto com o outro que faz descobrir o que sabe e o que ainda não sabe. Também como provocador de desafios para encontrar novas respostas, tornando visíveis para o aluno o significado de zonas de desenvolvimento ainda potenciais (MARTINS, 1996, p. 35).

Com isso, o educador, além de ser mediador dessas experiências sensíveis, aprende com o outro. As reflexões servem, no entanto, como basilares desse processo de retroalimentação entre o professor-aluno, no qual, por meio da relação, ambos ensinam e aprendem. Quando se registra, não se pensa nas respostas *a priori*, mas, certamente, acabamos por gerar perguntas sobre o processo, ritmo e dinâmica da aula, do encontro, assim como não existe prática sem uma teoria que nos auxilie a repensar nossa conduta e planejamento.

Foi por meio do registro escrito que pudemos (re)significar as experiências vividas durante esse estágio, da mesma forma, o ‘diário de aula’. Como concebido por Zabalza (2004), pudemos, a partir desse processo, traçar um diálogo pessoal dotado de sentido e experiências que podem ser revisitadas a qualquer momento, permitindo-nos “[...] ter uma perspectiva completa de tudo o que foi realizado e de sua sequência, como, além disso, a fazer uma ‘leitura’ mais profunda e pessoal dos acontecimentos” (ZABALZA, 2004, p. 10).

O diário de aula também se configura como possibilidade de registro como forma de nos conscientizarmos de todo o processo pedagógico trilhado. Além disso, per-

mite o distanciamento, para que possamos refletir acerca das nossas ações e aprender com elas para qualificar a nossa prática pedagógica. É, também, uma fonte de pesquisa imediata para o professor, que pode rever o que escreveu e repensar sobre seu trabalho, até mesmo reconstruir as experiências vivenciadas com seus alunos. Trata-se, em suma, de um recurso que permite a reflexão pessoal e desencadeia o desenvolvimento profissional do docente ao revisitar/consultar seus registros no diário.

Tendo essas questões em vista, após os estudos teóricos iniciais, nos apropriamos da leitura atenta e cuidadosa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola onde faríamos a inserção. Esse documento traz como eixo orientador e norteador das propostas pedagógicas a leitura e a escrita como um compromisso de todas as áreas do conhecimento. A partir dessa leitura, nos debruçamos a pensar e a refletir acerca da história da unidade, concepção de gestão e organização escolar, avaliação, planejamento, recursos, currículo, linha teórica, acessibilidade e projetos. Ainda, tivemos a oportunidade de participar, de forma virtual, de um encontro com a equipe pedagógica e docente da escola, que nos acolheu e compartilhou informações sobre a escola, bem como, sobre os procedimentos adotados, nos tranquilizando nesse momento de pandemia.

No referido encontro, contamos também com a presença de egressas do curso de Pedagogia da UDESC, no intento de compartilharem suas experiências no estágio desenvolvido na mesma instituição. Além desse momento, pudemos participar de outro, de forma virtual, com as professoras supervisoras do estágio. Durante a conversa, foi possível saber um pouco mais sobre como o momento da pandemia estava sendo trabalhado e executado pelas professoras, que compartilharam as dificuldades, os sentimentos e as reflexões e conclusões que tiveram durante esse período.

Participamos, ainda, de dois encontros virtuais com as crianças, um no turno matutino e outro no vespertino, a fim de nos aproximarmos e conhecermos alguns alunos e alunas e observar as ações pedagógicas das professoras das duas turmas do 2º ano. Observamos, a partir dos comentários escritos no *chat*, via plataforma *Google Meet*, que a turma do período matutino participou mais ativamente das propostas, e os estudantes destacaram a todo momento o quanto sentiam saudades da escola, das professoras e dos colegas.

Realizamos, nesse percurso de formação e atuação docente remota, entrevista com uma das professoras da turma em que atuamos e obtivemos, com ela, informações importantes sobre como tem desenvolvido as propostas, avaliações e comunicação com as famílias e as crianças durante o decurso normal do andamento escolar e, também, nesse momento de pandemia.

Outra entrevista foi realizada com a mãe de uma das alunas do 2º ano, que nos acolheu e forneceu relevantes informações sobre o início da organização e comunicação com as famílias por parte da escola que sua filha frequenta. Por meio da conversa,

extraímos alguns aspectos pertinentes que buscamos considerar em nossas propostas e planejamentos para as duas turmas do 2º ano. A partir dessas informações, registros e diálogos iniciais com as crianças, professoras, equipe pedagógica e famílias, buscamos considerar e nos apropriar da melhor forma possível desses dados, a fim de garantir a inclusão e proporcionar a aprendizagem do conteúdo de forma lúdica.

Com base nos trabalhos realizados, e por escolha das professoras do 2º ano, a componente curricular selecionada para o nosso estágio foi a Língua Portuguesa. O planejamento teve como temas centrais o gênero textual histórias em quadrinho, apresentando explicações sobre sua estrutura, recursos gráficos e onomatopeias; já a pontuação teve como foco os pontos de interrogação, de exclamação e ponto final. Devido ao volume de materiais e assuntos a serem tratados, concluiu-se que realizar o planejamento em duas semanas seria uma possibilidade de se trabalhar cada tema de forma coerente, sem sobrecarregar os alunos.

No início da construção do planejamento, o movimento de pensar a situação atual e como as atividades deveriam ser desenvolvidas, adaptadas e adequadas às realidades encontradas pelas crianças foi um exercício novo que nos proporcionou um aprendizado profissional muito importante. Junto com as limitações na criação das propostas, o uso de novas ferramentas para a comunicação e apresentação do que foi planejado também foi muito presente como novos recursos pedagógicos.

No desenvolvimento do planejamento, a variação e a flexibilização das atividades elaboradas foram essenciais, na tentativa de fornecer propostas que permitissem acesso ao maior número de crianças, tentando, assim, promover que seus direitos à educação e ao ensino fossem garantidos.

Quanto à busca por nos aproximarmos das crianças, o meio principal para a apresentação dos conteúdos trabalhados consistiu nos vídeos produzidos pela dupla de estagiárias, nos quais as narrações e esclarecimentos se davam por meio de avatares das estagiárias e das professoras do grupo. Os avatares, criados em um aplicativo popular e utilizados em redes sociais, serviram para representar e aproximar as crianças do trabalho que lhes foi proposto. Como grande parte dos estágios envolve a aproximação dos estagiários e das estagiárias com as crianças, o uso dos avatares foi uma tentativa de modificar e facilitar essa nova interação.

Dessa forma, a criação de vídeos explicativos representou a principal maneira de organizar os conteúdos e as atividades. Assim, foram utilizados vídeos com leitura de livros literários que tinham por temática as características de histórias em quadrinhos e pontuação, atividades de desenho, escrita, identificação de sinais, criação de personagens a partir de falas sugeridas em balões, associação dos balões de acordo com as ações e expressões dos personagens, observação das cenas e atitudes de personagens para a criação de uma história escrita, de uma oral a partir das imagens, organização sequencial de uma fábula de acordo com os acontecimentos representa-

dos por imagens da história e exercício de escuta ativa de sons gravados que reproduziam ações, lugares e pessoas para que as crianças adivinhassem e representassem o som ou criassem outro.

Por conta do momento atual, as propostas foram desenvolvidas para uma execução digital e/ou física, esta última, de forma impressa para as crianças cujas famílias tinham disponibilidade de se dirigir à escola para receber as atividades da semana. Ambas as situações foram levadas em consideração enquanto o projeto estava em construção.

Para significar a experiência de uma docência virtual: algumas reflexões

De forma inesperada, a pandemia nos trouxe/provocou inúmeras sensações desde a sua disseminação em nosso país. Por conta disso, precisamos nos reinventar enquanto estudantes e professoras, readequar nossos hábitos, criar outros. Aprendemos a ressignificar alguns conhecimentos e a exercer a criatividade, buscando, nesse momento, qualificar nossa prática de estágio dentro das condições impostas pela pandemia. Nesse esforço, conseguimos, em todos os momentos, sair da zona de conforto e buscar a inovação.

O momento atual fez do estágio uma experiência muito diferente e aproximou ainda mais a universidade, as professoras da instituição e a equipe pedagógica, pois os processos de produção de propostas educativas devem, mais do que nunca, ser pensados e repensados de forma a atingirem e proporcionarem o maior entendimento e proximidade das crianças com os conteúdos. Para isso, foram necessárias muitas adaptações, desde a organização semanal das disciplinas até a forma como as propostas seriam desenvolvidas e distribuídas.

Antes de iniciarmos o semestre, já tendo em mente que a disciplina de Estágio V seria consideravelmente afetada pela pandemia, o nervosismo e a ansiedade que surgiram ao pensarmos nas incertezas sobre o momento da formação profissional foram marcantes e constantes. A maneira como a disciplina conseguiu se manter, mesmo em diferentes circunstâncias, demonstrou o poder de adaptação das escolas, da universidade e dos professores e das professoras envolvidas no processo de garantir que o momento de troca e aprendizado fosse mantido, mesmo que de forma diversa do habitual.

Além de alterar a dinâmica e a organização das realidades nas escolas, a situação atual forçou profissionais da educação ao repensar suas práticas e avaliar, a partir do contexto atual, a forma com planejam suas aulas e interação com as crianças. Como outros desafios encarados ao longo da vida pessoal e profissional, esse momento fez com que avaliássemos nossas ações, a forma como vemos o mundo, a maneira como nos relacionamos, a importância dada a questões sociais, especialmente com as crianças.

Antes de ser apresentada a proposta para o novo modelo de estágio que seguiríamos, e até mesmo depois, a ideia de um estágio à distância parecia algo muito difícil, complicado. Até o momento do contato inicial, esse novo modelo não nos parecia concreto. Porém, assim que tivemos contato com a equipe pedagógica, pela qual fomos acolhidas de braços abertos, disposta a trabalhar em conjunto, as preocupações diminuíram, abrindo espaço para novas ideias a serem exploradas.

Dentre todos os estágios ao longo do curso de Pedagogia, este nos pareceu o que teve mais comunicação e colaboração entre as profissionais da unidade escolar e as estagiárias. Também, sem dúvidas, foi o mais desafiador. Contudo, o acolhimento de novas ideias, de novos olhares e o auxílio estiveram sempre presentes nas interações com as professoras.

Com essa experiência de estágio, descobrimos como podemos nos reinventar constantemente e sermos criativas, mesmo com poucas possibilidades. Bondia Larrosa (2002), ao traduzir em diferentes idiomas a palavra experiência, nos convida a refletir sobre esse conceito e perceber o que de fato implica essa palavra em nossa profissão.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDIA LARROSA, 2015, p. 18).

O autor destaca o excesso de informação a que somos submetidos e buscamos, não deixando espaço para a experiência. O saber da experiência, a que se refere Bondia Larrosa (2015), implica no distanciamento da informação, visto que, se isso não nos toca ou nos afeta, não pode ser concebido como experiência. O excesso de informação, de opinião, aniquila a capacidade de viver de fato, de adquirir experiência. O autor nos alerta, também, quanto à falta de tempo e ao excesso de trabalho.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA LARROSA, 2015, p. 25).

Para Bondia Larrosa, o sujeito da experiência se expõe, experimenta, se coloca a prova, se deixa atravessar, para, então, transformar. Significa estar aberto aos acontecimentos cotidianos, permitir-se o tombo, tocar, afetar, acontecer sem pressa e sem tempo marcado. Com isso, por não estarmos vivendo algo previsto, determinado,

esse momento, indireta ou diretamente, nos afeta e nos transforma constantemente. À medida que precisamos readequar, modificar e repensar o que desejamos e como podemos fazer diante das condições com as quais contamos, buscamos contemplar o maior número de crianças sob o viés inclusivo.

A “Nota Técnica Todos pela educação: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19” (BRASIL, 2020), publicada durante a pandemia, fornece pesquisas realizadas com escolas municipais e estaduais da rede ensino básico do país, excluindo a etapa da Educação Infantil, por esta apresentar uma dinâmica distinta e não curricular das demais etapas. Com esse documento, podemos inferir que as decisões tomadas até o momento consideraram a heterogeneidade dos alunos e das alunas diante dos recursos tecnológicos e buscaram assegurar, da melhor forma possível, esse acesso, no intento de fornecer uma boa experiência, de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar, dos profissionais e das crianças (ALVES, 2020).

O exposto nos remete à reflexão sobre o nosso papel e o da Universidade nesse momento, pois ambos somos necessários para garantir apoio, fazer-se presente na vida de sujeitos que também dependem de amparo, de uma palavra acolhedora. O momento não tem sido de isolamento comunicacional, apenas físico, o que permite ampliarmos nossas concepções de comunicação, de relações e de “estar presente”, disponível para o outro.

Sabemos que as propostas aqui apresentadas não substituem a experiência de uma aula presencial e toda a dinâmica existente na escola. Contudo, não podemos ignorar o fato de que o momento contribuiu para sacudir pensamentos ultrapassados, propostas desarticuladas. Ainda, promoveu aperfeiçoamento com as tecnologias e inovação, no sentido de buscar outras estratégias para apresentar um conteúdo. Também não podemos dizer que esse momento não nos proporcionou outros ensinamentos, pelo contrário, nos desestabilizou, desafiou, movimentou e descortinou situações de desigualdade, que já existiam, mas elas foram, agora, evidenciadas, se tornaram mais explícitas.

Por fim, sabemos da necessidade de darmos um passo de cada vez. Pensar em retorno sem condições mínimas de segurança, sem equipamentos adequados, sem estrutura física e humana e sem uma vacina segura não cabe agora. É preciso pensar na vida, pois ela não é substituível, descartável!

Considerações finais (ou apenas novas formas de perceber a educação)

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura.
(BONDIA LARROSA; KOHAN, 2015, p. 5).*

Finalizamos nosso texto retomando os pesquisadores Bondia Larrosa e Kohan (2015), atravessadas pela experiência vivenciada e conscientes de que a escrita nos

permite transformar aquilo que sabemos. Essa experiência, agora registrada por meio da escrita, nos liberta de verdades construídas com o tempo e amplia nosso olhar para as novas possibilidades que nos constituirão nas docências (visto que são muitas).

O relato aqui apresentado abordou as vivências do Estágio Curricular Supervisionado V nos Anos Iniciais enquanto disciplina de caráter obrigatório na sétima fase do curso de Pedagogia da UDESC, ocorrida no primeiro semestre letivo de 2020 em meio à pandemia global da Covid-19.

O isolamento social, e as normas de adequação para segurança frente à contaminação pelo vírus, colocaram em suspensão as atividades presenciais que abarcariam as atividades do estágio. Assim, de forma não presencial, pudemos dar corpo (virtual) às experiências quando propusemos à escola polo a aproximação das estagiárias com as professoras. Ainda que impossibilitados pelo contato físico, nossos laços se constituíram de forma remota.

Referências

- ALVES, R. A complicada arte de ver. **Revista Prosa e Verso**. 2020. Publicada originalmente em Folha de S. Paulo, 20.10.2004. Disponível em: <https://www.revistapro-saveroearte.com/complicada-arte-de-ver-rubem-alves/>. Acesso em: 05 maio 2020.
- BONDIA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: BONDIA LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BONDIA LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. In: BONDIA LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BRASIL. Todos pela Educação. **Nota técnica**: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/_posts/425.pdf)
- JANELA da alma. Documentário. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. Roteiro: João Jardim, Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Fotografia: Walter Carvalho. Trilha Sonora: José Miguel Wisnik. Estúdio: Ravina Filmes. Produção: Brasil, 2001. Duração: 1:12 min.
- MARTINS, M. C. O sensível Olhar- Pensante. **Observação, Registro. Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo; Espaço Pedagógico; 1996. 63p. (Seminários).
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.
- WELFORT, M. F. **Observação, Registro. Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo; Espaço Pedagógico; 1996. 63 p. (Seminários).

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APRENDENDO A ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Clara Inês de Campos Lopes

Thales Vargas Furtado

Tamara de Castro Régis

Reflexões iniciais

A situação atípica iniciada a partir da disseminação em massa do vírus denominado SARS-CoV-2 em escala mundial afetou todo o sistema, ocasionando mudanças na economia, na política, na sociedade, na natureza, por conseguinte, também na educação. De acordo com Cunha (2020), mais de 1,5 bilhão de alunos/as e 60,3 milhões de professores/as de 165 países sofreram consequências pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus. Essa nova situação obrigou educadores/as e estudantes a se adaptarem e, nesse cenário, uma nova modalidade ganhou força. Assim, devido ao isolamento, aulas passaram a ser lecionadas à distância em formato de vídeo chamadas, podcasts ou exercícios assíncronos, com novas ferramentas para manter viva a educação.

Esse cenário escancarou as desigualdades sociais no país, fato que é refletido diretamente no sistema educacional. A pandemia evidenciou mais um tipo de desigualdade entre os/as estudantes: a exclusão digital. Enquanto as famílias de estudantes que não possuem Internet precisam ir até as escolas para pegar material e listas de exercícios deixados pelos/as professores/as, estudantes de escolas particulares utilizam diversos recursos didáticos digitais, como videoaulas (síncronas ou assíncronas), salas virtuais, aplicativos e jogos alternativos para aprender (CUNHA, 2020). Essa crise na educação gera crescimento na evasão dos/as estudantes da Educação Básica e Superior, que se veem sem igualdade de acesso e oportunidades, fomentando efeitos preocupantes sobre o futuro do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, este estudo aborda a temática da educação no contexto de pandemia através do resgate das experiências de observação e docência realizadas de forma remota no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campo da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia da UDESC. Assim, com base nas vivências, procuramos tecer reflexões sobre as particularidades no processo de formação de professores/as no formato de ensino remoto. Para tanto, empregamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, as observações no campo de estágio realizadas remotamente, com a mediação tecnológica e a prática docente efetuada sob a forma de intervenção. Para subsidiar as discussões traçadas, retomamos esses

momentos a partir das anotações realizadas e refletimos sobre a formação de professores/as em um tempo de excepcionalidade.

Partimos do pressuposto que o estágio curricular supervisionado tem papel fundamental no processo de formação de professores/as. Com um caráter integrador, oferece ao/à estudante a oportunidade de ampliar, discutir, refletir e utilizar na dinâmica escolar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, procurando estabelecer relações entre a teoria e a prática. Concordamos com Andrade (2020) que é no estágio que os/as futuros/as professores/as terão contato direto com a realidade da sala de aula e, a partir dessa experiência e das vivências, poderão refletir sobre a prática pedagógica efetivada na escola.

Com base nessas concepções, e na consciência de que vivemos um tempo atípico em todos os aspectos da sociedade, em especial na educação, justificamos a relevância deste trabalho. Nele, refletimos sobre o estágio, o ensino remoto e a formação inicial de professores/as, as vivências e os inúmeros aprendizados e desafios advindos dessa conjuntura.

Olhares sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia

A formação de professores/as tem ganhado destaque na contemporaneidade. Essa etapa da formação profissional, em seu movimento, é campo de conhecimentos pedagógicos para a construção de competências essenciais ao exercício profissional que envolve a universidade, a escola, os/as estagiários/as e os/as professores/as da rede básica de ensino.

O curso de Geografia da UDESC/FAED implementou a prática pedagógica como componente curricular, conforme Resolução 02/2002 – CP/CNE de 19/02/02, com carga horária de 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado. As atividades referentes aos Estágios I, II e III, que estão previstas nas 5^a, 6^a e 7^a fases, são atribuídas a professores/as da área de Ensino de Geografia do Curso. A cada semestre, um/a professor/a, denominado/a professor/a-supervisor/a, se responsabiliza pelo desenvolvimento de estudos e atividades de aprofundamento teórico e de supervisão nas instituições onde os/as estudantes desenvolvem seus estágios.

Em termos práticos, o Estágio Curricular Supervisionado de Geografia tem como foco as atividades de docência voltadas para a sala de aula, dando ao/à estudante a oportunidade de vivenciar de modo profundo as questões que dizem respeito ao cotidiano escolar. Para desenvolver essas ações, o estágio de Geografia tem parceria com escolas das redes estaduais e municipais de ensino de Florianópolis/SC. Na prática, o projeto conta com regência (em sala de aula) e intervenções pedagógicas e as atividades realizadas são registradas em caderno de campo. Nesse caderno, o/a estagiário/a descreve suas observações sobre a organização escolar e sobre as

relações educacionais estabelecidas entre estudantes, professore/as, coordenação pedagógica e direção geral.

Destarte, a disciplina permite ao/à licenciando/a em Geografia aplicar metodologias teorizadas em sala de aula, entendendo que nem todas são facilmente aplicáveis, pois o cenário pode variar de escola para escola, turma para turma e indivíduo para indivíduo. É nesse momento da formação acadêmica que se entende o tamanho da responsabilidade e do papel social que se irá carregar.

Martins e Tonini (2016) argumentam que o estágio curricular supervisionado representa um campo de conhecimentos pedagógicos que envolve diversos atores da educação, desde a universidade, a escola, os/as estagiários/as, até os/as professores/as tutores/as, orientadores/as e preceptores/as da Educação Básica, com a finalidade comum do ensinar e do aprender. As autoras destacam que o estágio é parte fundamental do processo de formação docente e configura-se como o momento em que futuros/as professores e professoras são inseridos/as no campo da prática, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula. Isso constituirá parte de sua identidade docente.

Entender o/a professor/a como sujeito do seu processo de formação pressupõe considerar o papel formativo do trabalho da docência e dos saberes que são mobilizados na relação prática-teoria-prática, portanto, um desafio para a construção de competências ao exercício profissional. Tratar esses saberes implica entender que o “[...] saber profissional está, de certo modo, na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

O compromisso do/a estagiário/a está na aprendizagem dos/das estudantes, para isso, é preciso adequar os conhecimentos adquiridos na universidade para que, então, possam ser compreendidos em sala de aula. Nessa perspectiva, conforme Veiga Neto:

[...] aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado (VEIGA NETO, 2002, p. 40).

Nesse prisma, Pimenta (1999) tipificou os saberes necessários à docência em três elementos correlatos e complementares: os saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos. Esses saberes constituem o âmago identitário da profissão: as maneiras de ser e de estar na docência, a maneira como cada um/a se sente e se diz professor/a.

Dessa forma, para além da proposta defendida por Buriolla (2001, p. 13), para quem o estágio “[...] é tido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto”, pode-se afirmar que ele se constitui um lugar de aprendiza-

gem, em que se desenvolvem habilidades e competências que dialogam entre teoria e prática. Não se trata, portanto, apenas de uma observação dos acontecimentos no campo de estágio (PICONEZ, 2002).

Em meio a tantas produções teóricas, programas e legislações que enfatizam a importância do estágio na formação acadêmica docente, a convivência com a dinâmica escolar e seu cotidiano aproxima o licenciando dessa realidade na qual irá atuar. Segundo Romanowski:

[...] a sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de conduta, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem (ROMANOWSKI, 2007, p. 117).

Essa diversidade em sala de aula “[...] requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (BRASIL, 2001, p. 35).

A experiência em sala de aula coloca o/a estagiário/a face a face com a dinâmica da realidade profissional, com toda a diversidade e as adversidades, possibilitando-lhe assumir de forma ativa, propositiva e responsável a tarefa de ensinar. Desse modo, apropria-se de conhecimentos fundamentais para oportunizar maior autonomia aos/às estudantes no processo de produção do conhecimento.

O Estágio Curricular Supervisionado, desse modo, é um espaço no curso de Geografia/Licenciatura para tratar e experienciar os desafios que envolvem a formação docente, proporcionando ao/à estagiário/a o desenvolvimento de atividades integradoras sobre os conhecimentos de Geografia e vivências dos dilemas que permeiam os processos formativos do ser professor (SAVIANI, 2013). Espaços como esse constituem-se tanto como fatores determinantes para a iniciação à docência, quanto se configuram fortalecedores e contextualizadores dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais, como afirma Tardif (2002).

Diferentes concepções acerca do Ensino Remoto

Nos últimos anos, tem-se observado uma tendência e um estímulo para a utilização de tecnologias no ensino. Segundo Rodrigues Júnior e Vêras (2019), podemos constatar uma migração do ambiente educativo presencial para o virtual, fazendo com que se transfira, até certo ponto, a responsabilidade pela aprendizagem ao/à próprio/a estudante.

As tecnologias podem ser grandes aliadas nos processos de ensino e aprendizagem e vêm sendo defendidas com entusiasmo por aqueles que desejam

modificações/atualizações na estrutura escolar. Muitas vezes, vem à tona a discussão de que a tecnologia e as possibilidades existentes no ambiente virtual poderiam suprimir a necessidade da escola, já que os/as estudantes poderiam aprender, por intermédio dos recursos tecnológicos, tudo o que seja de seu interesse (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Contudo, em meio à pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto efetiva-se como possibilidade de manutenção dos sistemas educacionais, garantindo a permanência das atividades escolares em meio à emergência de saúde pública. Segundo Behar (2020): “O termo ‘remoto’ significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (grifo do autor). Nesse caso particular, grande parte das instituições de ensino estão usando esse modelo para adequar e suprir a necessidade das aulas, por isso, a utilização do termo remoto mostra-se mais adequada, uma vez que professores/as e estudantes foram impedidos/as, por decreto, de frequentarem instituições educacionais. Essa medida foi emergencial para evitar a disseminação do vírus, porém, não foi algo estruturado e o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 precisou ser totalmente alterado, uma vez que o currículo de grande parte das instituições educacionais não foi organizado para aplicação remota (BEHAR, 2020).

No contexto de excepcionalidade, impera uma pluralidade terminológica acerca da proposta de ensino remoto. Behar (2020) utiliza o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à situação atípica emergencial que se instaurou em decorrência da pandemia. Dessa forma, define o ERE como “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020).

Segundo a mesma autora, nesse modelo remoto, as aulas são divididas em tempo síncrono e assíncrono. No primeiro, através de plataformas específicas de videoconferências, com videoaula e aula expositiva. No segundo, as atividades seguem de forma não simultânea, ao longo da semana, em ambientes virtuais de aprendizagem que permitem acesso em qualquer dia e hora.

Permeia, ainda, uma ambiguidade conceitual entre ensino remoto e Educação a Distância - EAD. Diferentemente daquele, a Educação a Distância representa uma modalidade educacional de fato, com plano e modelo pedagógico, cuja mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Nessa modalidade, estudantes, tutores/as e professores/as podem desenvolver suas atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BEHAR, 2020).

No Brasil, o Ensino a Distância compreende uma modalidade da educação formal. De acordo com Preti (2000), na modalidade EaD, não há interação presencial entre estudantes e professores/as. Assim, para o ensino e a aprendizagem são utili-

zadas tecnologias digitais para acesso a um ambiente virtual no qual os/as estudantes podem organizar os próprios horários de estudo e contam com a mediação de um/a professor/a-tutor/a. Nessa perspectiva, a modalidade EaD é caracterizada principalmente pela separação física entre estudante e professor/a.

Durante a pandemia, muitas das instituições de ensino precisaram realizar aulas de forma remota. Na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), as atividades pedagógicas não presenciais dos cursos são regulamentadas pela Resolução 032/2020, que, por sua vez, é referendada pela Resolução 050/2020. Esse documento orienta que, em virtude da pandemia, as atividades de ensino devem ser conduzidas de forma não presencial e podem ocorrer de forma síncrona e/ou assíncrona através de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros recursos virtuais.

A implementação de forma emergencial do ensino remoto, tanto na Educação Básica como no ensino superior, exigiu adaptações e reestruturação por parte das instituições, dos/as professores/as e dos/as estudantes. Nessa conjuntura, os cursos de formação inicial de professores/as também vivenciaram significativas transformações e, assim, trazemos para a reflexão o replanejamento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, uma disciplina essencialmente prática, para o formato remoto através do resgate de nossas percepções e experiências.

Reflexões sobre a experiência de estágio supervisionado

As aulas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia retornaram em formato remoto na FAED/UDESC no dia 23 de junho de 2020. Elas foram, em sua maioria, teóricas, à distância e com palestras online com professores/as da rede pública municipal e Federal de ensino. Caracterizou-se como uma considerável adaptação, com muito esforço dos/as professores/as envolvidos/as para que a disciplina ocorresse mesmo em meio à pandemia.

O planejamento inicial consistia em dois meses de aulas teóricas e dois meses de observação em sala de aula, sendo, esta, necessária para a completa formação dos/as estagiários/as, uma vez que poderiam perceber todas as relações que acontecem no chão da escola. Após o período de observação, seria realizada uma intervenção da dupla, porém, com a nova realidade do formato remoto, as observações foram reduzidas para dois encontros e uma intervenção de forma remota. Após prévia reunião com a professora supervisora, recebemos mais informações sobre a turma, datas e horário para efetuar os encontros virtuais, e, sobretudo, recebemos apoio para enfrentar esse novo desafio da melhor maneira possível.

As observações e anotações em caderno de campo aconteceram em dois encontros e a intervenção, com tema pré-definido pelo professor titular da turma, acon-

teceu no último encontro em uma aula de 50 minutos. As observações ocorreram na plataforma *Google Meet*, de forma síncrona, porém, com presença não obrigatória dos/as estudantes. Dessa forma, nos dois encontros, observamos um número baixo de estudantes nas aulas, além de pouca participação. No primeiro encontro, apenas quatro estudantes entraram na sala virtual, já no segundo encontro, foram apenas cinco estudantes.

Esse fato constituiu-se em um grande desafio, uma vez que deveríamos adaptar uma aula em formato remoto, sabendo que poderíamos ter menos de cinco estudantes na sala virtual. Além disso, não gostaríamos de ministrar uma aula expositiva tradicional e cansativa. Todavia, com muito estudo, dedicação e auxílio dos/as professores/as, pudemos nos preparar de forma adequada e com planejamento para contornar a situação. Não conseguimos fugir da aula expositiva, porém, procuramos apresentá-la de forma interativa e atrativa para que houvesse interação e interesse por parte dos/as estudantes.

No dia 17 de setembro de 2020, através da plataforma *Meet*, ocorreu a intervenção de forma síncrona com a turma da oitavo fase do Curso Integrado de Química, que equivale a um terceiro ano do ensino médio regular, do Instituto Federal de Educação – IFSC. O tema da aula foi o “Colapso dos Regimes Socialistas e o Neoliberalismo” e seu objetivo foi compreender as causas do fim do regime socialista e o surgimento do neoliberalismo, um tema atual e pertinente com situações políticas que refletem diretamente em nossa sociedade. Uma perspectiva do ponto de vista dos/as estudantes pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 - Colapso dos Regimes Socialistas e o Neoliberalismo- Intervenção Pedagógica



Fonte: os autores (2020).

A metodologia adotada correspondeu à aula expositiva-dialogada, com auxílio de questões norteadoras enviadas previamente para posterior debate em sala. Foram apresentados de forma expositiva conceitos-chave do conteúdo, com breve contextu-

alização histórica e algumas problematizações. Finalizamos a aula abrindo o debate, procurando trazer espaço de fala aos/às estudantes, consequentemente, um momento oportuno de construção e compartilhamento de saberes.

Como recurso didático, apresentamos um trecho do filme “Adeus Lenin” disponibilizado no site do Youtube, que caracterizava, de forma idealizada, o sistema socialista, problematizando e contextualizando a temática a ser abordada na intervenção. Para instigar as discussões, usamos imagens da web, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 Contextualização histórica e problematizações



Fonte: os autores (2020).

Ao iniciar a aula, percebeu-se que a experiência da metodologia aplicada em uma aula remota foi válida e muito importante, pois oportunizou a participação ativa dos/as estudantes no debate. Apesar de sentirmos a falta e sabermos da importância do chão de sala, espaço físico essencial onde se estabelecem vínculos e desenvolvem-se relações humanas, experienciar esse formato de ensino nos permitiu usar ferramentas modernas de ensino, técnicas e metodologias baseado no formato EaD, além do que acreditamos ter sido o maior desafio: atrair o interesse e promover a interação dos/as estudantes.

Devemos ressaltar que as aulas chamadas síncronas na referida turma não eram consideradas de presença obrigatória e a turma, segundo o professor, não era muito participativa, poucos acompanhavam as aulas virtuais e já estavam no último ano, prestes a se formar. Nas duas primeiras aulas de observação, compareceram quatro e cinco estudantes respectivamente, fato que nos fez refletir sobre como estruturar nossa intervenção. Em função disso, entendemos necessário programar planos emergenciais em caso de baixo quórum ou até de ausência de estudantes.

Para nossa surpresa e alegria, naquela aula a sala teve um número expressivo de estudantes, chegando a dezesseis, o que demonstrou o interesse da turma. Uma estudante utilizou o microfone para destacar que decidiu assistir à aula principalmente por conta do tema proposto. Alguns alunos abriram a câmera por pouco tempo e outros interagiram durante e após nossa apresentação. Acreditamos que isso se deve

à importância do tema geopolítico, não só pela relação direta com a atual conjuntura política e econômica, mas também por ser encontrado em perguntas de vestibulares.

Foi possível mediar debates e conflitos de maneira plausível e parcial. Fomos testados de forma positiva e recebemos elogios e feedbacks quanto à metodologia, domínio e parcialidade do tema. Pudemos construir junto com os/as estudantes um pensamento crítico, incentivando a pesquisa de fontes confiáveis, além da necessidade de se discutir e compreender temas como geopolítica e economia.

Finalizamos a experiência de forma satisfatória, com maior conhecimento e amadurecimento para avançar para a próxima etapa e continuarmos aprendendo em nosso processo formativo. Assim como disse Paulo Freire (2003), somos seres inacabados, em constante evolução e aprendizagem – inacabamento no sentido de “eu sou o movimento de estar sendo”, de ser algo ou alguém que não se completou. Somos incompletos porque somos seres relacionais, porque não existimos sem a relação. Somos incompletos porque somos parte de um todo dinâmico e é nesse sentido que destacamos e ansiamos pelo chão da escola, pelo olho no olho, pelas relações diretas e indiretas com os/as estudantes dentro da escola.

A atual conjuntura educacional trouxe muitos questionamentos e problematizações referentes ao sistema de ensino e aprendizagem do país. Essa experiência remota de atividades não presenciais no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I contribuiu de forma única para nossa formação, trazendo elementos e desafios que jamais teriam sido vivenciados. Além de vencer barreiras e inseguranças, conseguimos, com a metodologia colaborativa e participativa, a interação dos/as estudantes, fato que nos propiciou distintos conhecimentos e acrescentou outra perspectiva em nosso percurso formativo.

Considerações finais

As mobilizações efetuadas na construção do estudo em tela permitiram a contextualização e reflexão acerca da formação inicial de professores/as para a Educação Básica no contexto excepcional do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I vivenciado no semestre de 2020/01. As constatações advindas com o cenário imposto pela pandemia, em especial no contexto escolar, evidencia a necessidade de nos tornarmos profissionais ousados, corajosos, criativos, críticos e conscientes da importância da relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Aprender a ensinar é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos adquiridos nas diferentes disciplinas da graduação. É importante aprender uma diversidade de outros saberes que só se efetivam quando ocorre a relação com a Educação Básica. Como futuros/as professores/as, é fundamental, no decorrer do percurso formativo, a imersão no cotidiano da escola para o desenvolvimento de pro-

jetos que fortaleçam o campo da prática e possibilitem exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática.

Acreditamos que o ensino de Geografia possui, sobretudo, o papel de fazer os/as estudantes conhecerem e analisarem seu lugar no mundo de maneira crítica, percebendo que o espaço é histórico e efêmero, por isso é construído e reconstruído pelo ser humano para que, assim, possam exercitar sua cidadania de maneira crítica e consciente.

Nesse sentido, o estágio oportunizou a imersão virtual no ambiente escolar para exercitar a relação indissociável entre teoria e prática com experiências pedagógicas que contribuíram para a construção de aprendizagens e conhecimentos sobre a prática docente, em especial a vivência docente em tempos de pandemia, fortalecendo a construção da identidade docente dos/as estagiários/as.

A construção da prática pedagógica desenvolvida com os/as estudantes contribuiu para desenvolver conhecimentos significativos sobre o ensino de Geografia nessa modalidade remota ou não presencial. Isso possibilitou trabalhar um tema denso e complexo de forma acessível e participativa.

Avaliamos, portanto, que o Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa de extrema importância no percurso formativo do/a licenciando/a em Geografia, não sendo afetado negativamente pelas mudanças ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus, pelo contrário, proporcionou aos/às estudantes a vivência do ensino remoto que só tem a acrescentar no percurso formativo, pois prepara para a prática da docência, aproxima a Universidade e a Educação básica e potencializa as aprendizagens voltadas ao exercício profissional. Oportunizou, também, desenvolver intervenções pedagógicas modernas, utilizar de forma positiva as novas tecnologias e conviver com a nova rotina da escola nesse modelo remoto, além de propiciar a integração com os/as estudantes, relações estas, indispensáveis para a construção de um conhecimento prático-profissional dos/as futuros/as professores/as.

Referências

ANDRADE, Rosana Cassia Rodrigues. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 125-143, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre, jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BURIOLLA, Maria Alice. **Estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Paulo Arns da. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**, abril de 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 21 de set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PICONEZ, Stela. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação à realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela (coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação de professores)

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: Plano, 2000.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio; VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. A comunicação, a colaboração e o diálogo pela web: uma evidência. In: **Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação**, 2018, Recife.

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

SAVIANI, Dermeval. **A história da educação e sua importância para a formação de professores**. Palestra de abertura do I Colóquio do Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira. Chapecó, SC, 2013.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, a. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2002.

VEIGA NETO, Alfredo J. **Cultura e currículo**. Porto Alegre: Contrapontos, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 050/2020, de 17 de agosto de 2020**. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/050-2020-cni.pdf>. Acesso: 20 nov. 2020

UMA NOVA EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIBLIOTECONOMIA PRÉ E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Antonio Carlos Picalho

Andreia Sousa da Silva

Igor Yure Ramos Matos

Introdução

O relatório de estágio é um documento que tem por objetivo, assim como o nome diz, relatar todo o processo de realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado sob a perspectiva do aluno, bem como, detalhar as atividades realizadas em campo, sendo este o foco da disciplina ofertada durante a 7ª fase do curso de Biblioteconomia com Habilitação em Gestão da Informação do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Tendo o curso, ao todo, 8 fases, o estágio serve como experiência prática que possibilita ao aluno aplicar o que aprendeu nas demais disciplinas para que, na 8ª e última fase, possa desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cursar mais três disciplinas relacionadas e finalizar o curso.

O local escolhido para a realização do estágio foi a Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas da Universidade Federal de Santa Catarina – BSCFM/UFSC e todo o percurso, desde o primeiro dia de aula até o último dia de realização de atividades, foi dividido nos tópicos a seguir, em dois momentos distintos: antes da pandemia da Covid-19 e durante a pandemia. Cabe lembrar que, por conta do momento pandêmico, alterou-se o fator presencial que permitia acompanhar de perto o dia a dia de uma unidade de informação ao lidar com situações, problemas e pessoas particulares do local de trabalho em questão.

Tal acontecimento exigiu de todos os envolvidos maior flexibilidade e adequação frente ao novo modelo possível para a realização das atividades em meio a um contexto pandêmico. Reinventar-se, conforme as possibilidades do momento, foi o maior desafio proposto ao longo de 2020, não somente no estágio, mas também nas demais disciplinas, nas relações pessoais, profissionais e outras atividades rotineiras de cada um.

Contextualização do local

Nomeada Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, sua criação ocorreu em 1971, com a finalidade de atender às necessidades dos cursos de pós-graduação em Química, Física e Matemática da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC, 2020). Localizada no Setor D, do Campus Universitário Trindade, atualmente atende a comunidade acadêmica pertencente aos cursos de graduação (Matemática, Física, Química, Meteorologia e Oceanografia) e da pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) correlatos.

Plano de atividades inicialmente proposto

Antes de iniciar as atividades em campo, foi necessário desenvolver um plano de atividades em comum acordo com o supervisor de estágio. No plano, foram descritos todos os setores nos quais seriam desenvolvidas atividades distintas. Para cada setor, foi determinado uma quantidade de horas, a fim de que o aluno tivesse a experiência de conhecer o trabalho dos bibliotecários da instituição como um todo, até mesmo os presentes apenas na Biblioteca Central do campus.

As atividades a serem desenvolvidas no decorrer do Estágio Obrigatório, que viria a ser realizado predominantemente na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, estavam alocadas nos seguintes setores e respectivas cargas horárias: Circulação e Coleção de Periódicos e Recuperação da Informação (215 horas); Suporte à Pesquisa (30 horas); Acessibilidade Informacional (04 horas); Coleções Especiais (04 horas); Desenvolvimento de Coleções e Tratamento da Informação (DECTI) (24 horas); Tecnologia, Conteúdos Digitais e Inovação (TECDI), Portal de Periódicos (02 horas), por último, Secretaria e Direção (01 hora).

A duração de todas essas atividades deveria totalizar 280 horas, sendo a carga horária prevista no cronograma da disciplina para as ações em campo, que seriam, inicialmente, divididas entre a Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, a Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde e Medicina e a Biblioteca Central da UFSC.

Como o estágio presencial durou apenas seis dias, o único setor explorado, dentre os descritos com horas alocadas, foi o de Circulação e Coleção de Periódicos e Recuperação da Informação. Esse setor abarca a maior quantidade de horas do estágio e engloba a principal atividade desenvolvida nesse período descrita no tópico a seguir.

Momento antes da pandemia da Covid-19

Dando início às atividades presenciais, o primeiro passo foi conhecer o espaço físico da unidade, todos os que nela atuavam, seus horários, localização de cada coisa, computador a ser utilizado e procedimentos de abertura da unidade de informação, pois o horário do estágio coincidia com a abertura da biblioteca, às 8h.

O próximo passo foi a familiarização com o sistema *Pergamum* utilizado por toda a rede de bibliotecas da UFSC. Nele está cadastrado o acervo da biblioteca,

sendo, então, necessário, aprofundar-se em cada um dos módulos disponíveis no programa - empréstimo, devolução, renovação, reserva, relatórios, entre outros.

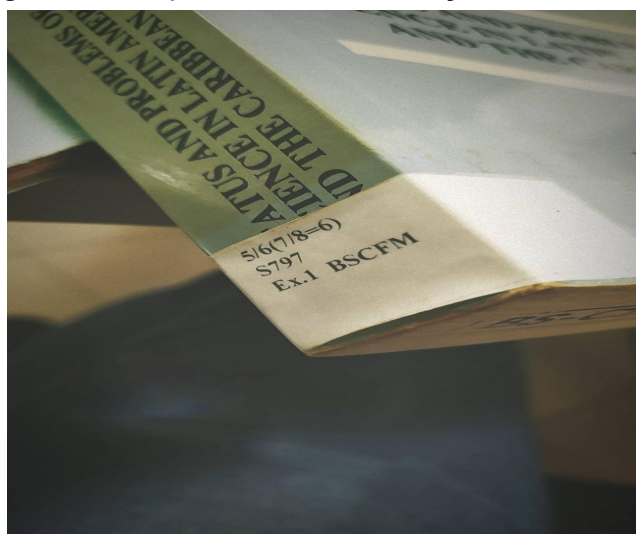
A principal atividade desenvolvida de forma presencial foi a gestão de estoques do acervo da biblioteca. Uma parte dele estava há mais de dez anos sem retiradas pelo sistema *Pergamum*. Assim, o objetivo seria identificar tais obras no relatório gerado, encontrá-las nas estantes, retirá-las do acervo, verificar seus status no sistema, modificar sua localização para o armazém¹ e reposicioná-la no mesmo.

O foco concentrou-se no módulo de geração de relatórios, por meio do qual foi possível consultar, dentro da circulação de materiais, os que não foram emprestados na última década - 01/01/2010 a 31/12/2019 – e, simultaneamente, tiveram cadastro da obra realizado no período de 01/01/1990 a 31/12/2009. Cumpre deixar claro que o documento intitulado pelo *Pergamum* como ‘Relatório de acervos nunca emprestados (167)’ levava em consideração não o exemplar como objeto único e sim o acervo, ou seja, um acervo poderia conter vários exemplares.

Após identificar esses materiais, e com os dados em mãos, deu-se início ao processo de limpeza e organização dos mesmos por meio do *software Excel*. Essa planilha seria o controle de avanço do trabalho. Dados estruturados, o trabalho nas estantes poderia começar.

O sistema de classificação das obras utilizado por toda a rede de bibliotecas da UFSC é a Classificação Decimal Universal (CDU). Com a planilha de obras e uma ‘colinha’ da ordem de arquivamento da CDU em mãos, partiu-se para a localização e retirada de cada livro do acervo.

Figura 1 - Etiqueta com identificação da obra na estante



Fonte: Acervo dos autores (2020).

¹ Armazém - setor formado por materiais com baixa frequência de uso em relação ao acervo geral. Pode ser consultado e emprestado por todos os usuários habilitados.

Trabalhando com remessas de cerca de dez livros por vez, estes eram levados à sala principal e atualizados, um a um, no sistema *Pergamum*. Em seguida, transferia-se o status de localização do acervo geral para o armazém da unidade. Após gravar todas as alterações no sistema, as obras eram colocadas no carrinho até completá-lo para, então, levá-las ao armazém, onde deveriam ser arquivadas seguindo a ordem citada anteriormente, a CDU.

Ao longo dos seis dias de atuação presencial, foram trabalhados, aproximadamente, 130 livros do total de 2.942 exemplares pendentes de verificação. Como não houve possibilidade de prosseguir com a atividade, por conseguinte encher o carrinho ao menos uma vez, a realocação não foi realizada. No entanto, foi oportunizado aos estagiários conhecer o armazém e obras nele armazenadas. Além dessa principal atividade, a experiência com atendimento de usuários no balcão possibilitou o uso dos módulos de empréstimo, renovação e devolução no sistema *Pergamum*.

Em meio a tudo isso, por vezes também foi possível guardar alguns livros de devolução na estante, atividade que oportunizou conhecer melhor o acervo, fato que permite recuperar obras com agilidade quando necessário. O ‘vai e vem’ entre estantes e corredores, junto à leitura de estante para encaixar a obra em seu devido lugar, agrega muito ao funcionário/estagiário, tanto na hora de recuperar uma obra solicitada pelo usuário no balcão, quanto no momento de recuperar obras para a atividade de gestão de estoques.

Momento durante a pandemia da Covid-19

Assim como ocorreu em boa parte do mundo, no fim do mês de março de 2020, o Brasil ‘parou’ devido à pandemia da Covid-19. Do mesmo modo, também o estágio presencial foi suspenso dias após seu início, juntamente com as aulas e demais atividades da UDESC, por tempo indeterminado, no dia 17 do referido mês. Após um longo período de quarentena, no dia 02 de junho um comunicado oficial foi emitido pela Universidade e, no dia 22 de junho, as aulas da graduação retornaram no sistema remoto. Após adequações metodológicas e novas diretrizes, finalmente, em 17 de agosto de 2020, o Estágio Curricular Supervisionado foi retomado.

Em meio ao anúncio de retomada das atividades no formato remoto, e o início efetivo de cumprimento das mesmas, houve algumas aulas com os professores da disciplina, que explicaram como funcionaria o novo formato proposto, bem como, foram apresentadas propostas de atividades a serem desenvolvidas em comum acordo com os supervisores do local de estágio.

Desse modo, uma nova atividade de estágio foi sugerida pelo supervisor com a possibilidade de ser realizada 100% no sistema remoto. A atividade consistia em mapear e extrair os metadados dos *e-books* gratuitos disponibilizados pelas editoras universitárias de todo o país.

No tópico a seguir, são detalhadas as características da atividade, as dificuldades encontradas durante sua realização e as soluções aplicadas a fim de contorná-las.

Mapeamento e extração de metadados dos e-books gratuitos disponibilizadas pelas editoras universitárias brasileiras

O mapeamento de extração de metadados dos e-books gratuitos disponíveis nos sites de cada uma das editoras universitárias brasileiras foi um trabalho colaborativo. Com o auxílio do Google Planilhas, várias editoras foram listadas e divididas entre as cerca de 15 pessoas envolvidas com a planilha. Cada pessoa era responsável por uma quantidade de editoras. O passo a passo compunha-se em acessar o site oficial da editora, verificar os e-books disponíveis para download de forma gratuita, coletar os metadados manualmente e copiá-los na aba correspondente ao nome de cada integrante da atividade existente na planilha.

Os metadados coletados foram: título e subtítulo da obra; nome completo dos autores ou organizadores; cidade de publicação; nome da editora, ano de publicação; palavras-chave; ISBN; link de acesso e área de conhecimento.

Na Figura 2 pode-se observar a disposição dos metadados em cada um dos campos da planilha.

Figura 2 - Parte da planilha com os metadados dos e-books coletados

1	Título: subtítulo	Autor(es) / Organizad	Cidade	Editora	Ano d	Palavras-chave	ISBN	Link	Área do conhecimento
446	Cor e criminalidade: estudo e an	Carlos Antonio Costa Ribi	Rio de Jan	Editora UFRJ	1995	1. Racismo 2. Direito Penal 3.	85-7108-122-0	http://www.editora.ufrj.br/D	Ciências Humanas
447	Incubadoras tecnológicas de ecc	Felipe Addor e Camila Ro	Rio de Jan	Editora UFRJ	2018	1. Extensão universitária. 2. D	978-85-7108-442-1	http://www.editora.ufrj.br/D	Ciências Sociais Aplicadas
448	Incubadoras tecnológicas de ecc	Felipe Addor e Camila Ro	Rio de Jan	Editora UFRJ	2018	1. Extensão universitária. 2. D	978-85-7108-443-8	http://www.editora.ufrj.br/D	Ciências Sociais Aplicadas
449	Tecnologia, participação e territó	Felipe Addor, Flávio Ched	Rio de Jan	Editora UFRJ	2015	1. Extensão universitária. 2. P	978-85-7108-388-2	http://www.editora.ufrj.br/D	Ciências Sociais Aplicadas
450	Movimentos cruzados, histórias i	organização, José Sergio	Rio de Jan	Editora UFRJ	2019	1. Greves 2. Metakírgicos 3. C	978-85-7108-457-5	http://www.editora.ufrj.br/D	Ciências Humanas
451	EdUFSCar								
452	Avaliação da educação: referênc	José Carlos Rothen e Anc	São Carlos	EdUFSCar	2018	1. Educação 2. Formação dis	978-85-7600-488-2	https://www.edufscar.com.br	Ciências Humanas
453	Environments: technoscience an	Vânia G. Zuin (Org.)	São Carlos	EdUFSCar	2018	1. Environment 2. Alexander	978-85-906962-6-1	https://www.edufscar.com.br	Ciências Humanas
454	Tradição, nacionalismo e moderr	Ana Carolina Fróes Ribeir	São Carlos	EdUFSCar	2017	1. Monumentos 2. Duque de	978-85-7600-496-7	https://www.edufscar.com.br	Ciências Humanas

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Durante o período de realização da atividade, foram coletados os metadados de 985 obras das mais diversas subáreas do conhecimento.

Desafios encontrados

Para melhor visualização de cada metadado coletado manualmente e/ou de forma automatizada - as maiores dificuldades encontradas para cada um deles e a solução aplicada - as informações foram inseridas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dificuldades encontradas e soluções aplicadas para cada metadado coletado

METADADOS	DIFICULDADES ENCONTRADAS	SOLUÇÕES APLICADAS
Título	Falta de padronização entre maiúsculas e minúsculas	Definição do uso de maiúsculas e minúsculas conforme regra da língua portuguesa, salvo os casos em que na própria obra o título do livro era sempre descrito com todas as letras em maiúsculo ou minúsculo
	Títulos sem subtítulo	Adição do subtítulo
	Títulos que foram extraídos de forma automatizada e se separaram em mais de uma célula	Reorganização do texto em uma única célula
Autores/ Organizadores	Discrepância entre os nomes descritos no site e presentes no livro	Consolidação dos nomes de acordo com os dados presentes na folha de rosto da obra
	Falta de padronização na escrita do/s responsável/responsáveis pela obra	Preferência pelo padrão Nome Sobrenome.
	Falta de padronização do termo de indicação de atuação ao/s responsável/responsáveis pela obra	Preferência pelo padrão (org.) ou (orgs.) após o/os nome/s completo/s
Cidade da publicação	Discrepância entre a cidade descrita pela editora em relação a cidade descrita na folha de rosto e/ou ficha catalográfica	Consolidação dos nomes de acordo com os dados presentes na folha de rosto da obra
Editora	Indicação de outra editora única responsável, que não a editora universitária em questão	Alteração na planilha de acordo com os dados presentes na folha de rosto em comparação aos dados descritos na ficha catalográfica. Além da realização de pesquisa para descobrir os motivos pelos quais o livro dessa editora estar sendo distribuído pela editora universitária em questão. Ao depender do motivo ('herança' de uma editora extinta ou antigo nome) ou não resposta, a editora era adicionada na célula e se necessário um comentário relatando o ocorrido era adicionado
Ano de publicação	Discrepância entre o ano de publicação descrito pela editora em relação ao ano presente na folha de rosto ou na ficha catalográfica da obra	Consolidação dos nomes de acordo com os dados presentes na folha de rosto da obra.
	Discrepância entre o ano extraído de forma automatizada em relação ao ano presente na folha de rosto ou na ficha catalográfica da obra	
ISBN	Falta de traços nos blocos de dígitos em alguns dos ISBN coletados tanto manualmente como extraídos de forma automatizada	Inserção de traços de acordo com a quantidade de dígitos e seguindo o modelo de outros ISBNs da mesma editora que já possuíam traços
Link de acesso	Link de acesso quebrado	Atualização por um link correto e em pleno funcionamento. Se não fosse encontrado a obra era excluída da planilha
	Link de acesso apontando outra obra que não a indicada	

METADADOS	DIFICULDADES ENCONTRADAS	SOLUÇÕES APLICADAS
Área de conhecimento	Área de conhecimento extraída de forma automatizada, mas que não é a ideal de acordo com os objetivos da atividade.	Leitura técnica da obra para designar uma área mais adequada.
Dificuldades gerais	Arquivo em formato .pdf bloqueado, não possibilitando copiar e colar o metadados desejado.	Digitação manual das informações visualizadas no documento.
	<i>E-book</i> com imagens digitalizadas em formato .pdf, não permitindo buscar, copiar ou colar o metadado desejado	
	<i>E-book</i> em formato .epub	Uso do plugin EPUB READER para leitura da obra

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As definições da área de conhecimento da obra e a escolha de três a cinco palavras-chave que a representassem também foram dificuldades encontradas enquanto bibliotecários em formação. No entanto, isso não está relacionado com a coleta dos dados em si (manual ou automatizada) e sim ao próprio processo de formação do bibliotecário. O início dessa prática de leitura técnica se trata de algo estudado, aprendido e aperfeiçoado durante todo o curso, posteriormente ampliado ao longo da atuação nesse tipo de atividade enquanto profissional da área. Também se teve dificuldade na execução das atividades, porque os *e-books* estavam nos formatos .epub ou .pdf. e, outros, compactados em .zip ou .rar., num tamanho superior a 50mb, pois o trabalho de estágio foi realizado com uma Internet lenta e limitada, tornando o processo de *download* da obra também lento e condicionado às circunstâncias de acesso remoto que se tinha em casa no momento.

Considerações finais

Ao longo de todo o estágio, tanto na parte desenvolvida em caráter presencial como na parte à distância, a prática do trabalho do bibliotecário esteve fortemente presente em todas as tarefas executadas, tendo sido, portanto, efetivo no seu maior objetivo, o de proporcionar uma vivência da profissão para além do que é apresentado em sala de aula, com foco em ações práticas (UDESC, 2011).

A gestão de estoques realizada em um primeiro momento tinha como objetivo principal abrir espaço nas estantes para a chegada de possíveis novos títulos, bem como, concentrar no acervo comum apenas os títulos que realmente possuem saída na forma de empréstimo aos usuários - prática que vai ao encontro das indicações previstas na Política de Desenvolvimento de Coleções do Sistema de Bibliotecas da UFSC (2012). Após o título ser retirado do acervo geral e enviado para o armazém da instituição, num ato intitulado 'remanejamento', ele ficará disponível aos usuários por mais dez anos. Após esse período, o uso ou não do material é ponderado diante de

inúmeros fatores e o destino dele é decidido entre: retorno ao acervo geral, digitalização e/ou doação ou descarte. Já a atividade de coleta de metadados dos *e-book* visa reunir material a ser disponibilizado aos docentes/discentes da universidade para que possam fazer uso do conteúdo no momento de atividades remotas e no retorno ao ensino presencial.

Atualmente existe uma quantidade considerável de editoras universitárias que disponibilizam seus *e-book* para *download* gratuito, no entanto, esses materiais são encontrados apenas nos sites das editoras, tornando a atividade em questão de extrema importância no sentido de reunir e facilitar o acesso a todo esse conteúdo.

A referida atividade permeia as cinco Leis de Ranganathan, mas colide com uma em específico, a quarta lei, “poupe o tempo do leitor”, levando em consideração que a ação desenvolvida consiste em captar os metadados dos livros, organizá-los temática e descritivamente e disponibilizar *links* de acesso aos usuários com o objetivo de poupar seu tempo, reunindo toda produção editorial universitária brasileira e gratuita num único lugar (RANGANATHAN, 2009).

Em relação a todo o trabalho desenvolvido, a maior satisfação foi a de ter contato com metadados em algum momento das ações empreendidas, tanto no presencial, durante as atividades que envolviam o uso do *Pergamum*, quanto no modelo remoto, com os *e-books*, objeto esse inerente às habilidades e competências do bibliotecário.

Ainda que a atividade presencial de gestão de estoques não tenha sido concluída conforme o planejado, ficamos felizes em termos iniciado o procedimento para que outros estagiários e a equipe da biblioteca possam dar continuidade - quando possível - e tenham um ponto de partida mais adiante, em sua retomada.

Na atividade de coleta de metadados desenvolvida em caráter remoto, a maior prerrogativa foi, sem sombra de dúvidas, fazer parte de uma atividade muito maior do que apenas o estágio. O trabalho realizado impactará todos os docentes e professores da instituição, bem como, outras bibliotecas universitárias, que poderão fazer uso do produto quando este for finalizado.

Ambos os trabalhos tiveram como objetivo final o usuário, assim como toda a atividade desenvolvida numa unidade de informação deveria ser. Por fim, julgamos que trabalhar com foco nessas duas atividades nos trouxe a tão almejada prática de futuros bibliotecários.

O estágio é um dos processos mais importantes ao longo da formação de um bibliotecário. Neste momento, nós, discentes, podemos pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da graduação, numa somatória dos aprendizados que cada disciplina tenha proporcionado. É também o momento no qual entendemos as particularidades de cada unidade de informação e interagimos com profissionais da área. Todo esse processo é crucial ao moldar a forma como o profissional se apresentará ao mercado de trabalho.

Encontrar um local de estágio agradável e com pessoas que apoiam os estagiários nesse processo é fundamental. Assim, agradecemos o apoio da supervisora e da orientadora pelo aprendizado, a disponibilidade e os ensinamentos passados, pois eles foram essenciais nesse processo.

Apesar de todos os contratempos provenientes da pandemia da Covid-19, que ocasionou mudanças significativas no formato, tempo de realização e nas atividades desenvolvidas, o estágio pôde ser concluído com êxito e exigiu muito esforço de todos os envolvidos, resultando em mais aprendizados, já que todo esse processo de readaptação demandou criatividade, jogo de cintura, paciência, inovação e negociação. Não que alguns desses pontos não teriam sido desenvolvidos em um cenário diferente do experienciado, mas, certamente, diante da situação, eles foram potencializados.

Por fim, salienta-se que esse processo não foi fácil, pois, para além das questões de saúde, foi necessário lidarmos com outras adversidades resultantes do *home office*, tais como: utilizar computador pessoal para desenvolver todas as atividades, mesmo possuindo configurações de *hardware* e *software* bem abaixo das disponíveis nos computadores do campo de estágio ou da instituição de ensino responsável pelo curso; Internet caseira nem sempre colaborativa e, se comparada aos locais citados, inferior; por fim, mas não menos impactante, um ambiente não favorável ao estudo em meio à vizinhança, cada um com seus afazeres domésticos, muitas vezes com intensa geração de ruído. Sem dúvida foram obstáculos difíceis e desestimulantes, mas, felizmente, a entrega do relatório demonstra que foram superados. Este relatório não representa somente a conclusão de uma disciplina, também significa uma grande vitória pessoal e profissional.

Referências

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Rio de Janeiro: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação**. Florianópolis, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Físicas e Matemáticas**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://portal.bu.ufsc.br/conheca-a-bu/bibliotecas/bscfm/>. Acesso em 28 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Política de desenvolvimento de coleções do sistema de bibliotecas da UFSC**. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.bu.ufsc.br/design/PolDesColecoes_SIBIUFSC.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

“A HISTÓRIA DA BRUXA DO SUL DA ILHA”, MULTIPLICIDADE CULTURAL, O BAIRRO E AS CRIANÇAS: O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADES DE ENCONTROS E DESCOBERTAS

Carolina Aprato Pires

Maria Eduarda Medeiros da Silveira

Rebeca Torres Taveira

Adilson De Angelo

De onde partimos? Pressupostos teóricos e bases epistemológicas

A Educação Infantil pode ser considerada uma das principais experiências vividas pelas crianças para a construção do seu ser, já que é nessa primeira etapa da Educação Básica - pelas premissas do cuidar e educar - que elas vivenciam rotinas permeadas pelos encontros do “[...] cotidiano [que] se sustenta no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas” (ANGELO, 2012, p. 91). Traduz-se a Educação Infantil, portanto, como *locus* privilegiado para que as crianças vivam suas infâncias permeadas pelo abstrato, o olhar sensível, pelo brincar e pela ludicidade e, principalmente, pelo afeto na interação com os pares e com os adultos.

Neste percurso, destacam-se no fazer docente na Educação Infantil quatro alicerces da ação pedagógica: o planejamento, o registro, a avaliação e a documentação pedagógica. Essas bases devem estar enraizadas na lógica do conhecimento e do absoluto respeito aos Direitos Fundamentais dos seres de pouca idade insertos na Constituição Federal de 1988, na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, além de outras espécies normativas e leis que fazem parte e endossam uma realidade na qual se pode identificar que:

O movimento que a Educação Infantil vem fazendo nos últimos anos é de romper com uma visão adultocêntrica de crianças e encontrar formas de captar as suas práticas sociais, ofuscadas pelas práticas escolarizadas ainda fortemente presentes no contexto educativo de creche e da pré-escola (CERISARA et al., 2002, p. 1).

Significa, portanto, dizer, que o foco está na construção de uma pedagogia voltada *para* a criança, em que buscamos compreender cada uma em seu processo de constituição como ser humano que concretamente experiencia sua infância em diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

Tomamos como premissa que a docência na Educação Infantil se apresenta como um “campo em construção” (BARBOSA, 2016; ROCHA, 1999) marcado de peculiaridades, e como uma profissão que está constantemente sendo “inventada” (MANTOVANI; PERANI, 1999). Este aspecto do inacabamento do trabalho pedagógi-

co na Educação Infantil revelou-se ainda mais latente nesse percurso do Estágio IV, no âmbito do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED-UDESC, vivido em tempos de Pandemia, demandando a revisitação de conceitos, a reorientação das práticas e a abertura para o novo, sem deixar de ter como referências as nossas concepções de infância e de criança, que subsidiam e orientam essas atuações.

Neste ponto de escrita, importa que elenquemos a concepção privilegiada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, importante documento que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e estabelece que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Sob uma leitura esposada por expoentes da Sociologia da Infância, as crianças são tomadas como atores sociais, sujeitos concretos, nos seus “mundos de vida”, assim, a infância se constitui “[...] categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 3). Desse modo,

A infância não é uma idade de transição, mas sim, uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas na relação com outras fases etárias, em cada momento histórico e social. As crianças se exprimem na alteridade geracional. É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos (SARMENTO, 2008, p. 21).

Como pensar, então, em privilegiar esses conceitos ao mesmo tempo em que se tem em mente as funções sociais que desempenham as instituições de Educação Infantil, conciliando com a excepcionalidade do momento pandêmico? Como assegurar o direito social ao atendimento público e de qualidade às crianças por essas instituições, balizando o direito à educação com o direito à vida? Muitas são as encruzilhadas que perpassaram, e ainda perpassam, esse caminho do fazer docente em tempos de Pandemia.

Veja-se, nesse sentido, que as creches e pré-escolas, seguindo os indícios da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), perfectibilizam-se na lógica da educação institucional, que é aquela que ocorre:

[...] em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente

assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

Ainda nesse mesmo documento, que cita o art. 22 da atual LDB - Lei nº 9.394/96, no que tange à Educação Infantil, consta que:

[...] é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas (BRASIL, 2009, p. 5).

Veja-se que recai ao docente, junto com o corpo pedagógico da instituição de Educação Infantil, atuar na promoção, implementação e cumprimento das funções sociopolíticas e pedagógicas

[...] das creches e pré-escolas [, o que] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. [...] Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 5-6).

Diante de todos esses predicados, solidarizamo-nos com todos e todas as profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, porque sabemos que os desafios enfrentados diariamente são incomensuráveis, alcançando, possivelmente, uma crise de identidade profissional e de abalo ou reestruturação das estruturas que guiam suas práticas. Afinal, o que está ao alcance das Instituições de Educação Infantil, neste momento histórico e social de pandemia, para que se mantenham atentas à “[...] obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças”? (BRASIL, 2009, p. 4).

Não é possível dar uma resposta simplista a uma pergunta que perpassa aspectos tão complexos. Tão pouco temos a pretensão de acreditar que, no curto espaço de tempo vivido em Estágio, tenhamos uma noção sobre tudo o que abrange a realidade vivenciada individualmente pela cada criança, a família, o docente e a Unidade de Educação Infantil.

O que podemos aferir é que no nosso contexto específico de Estágio IV, que perfaz um recorte muito pequeno dentro do corpo Institucional, a experiência foi sur-

preendentemente rica e gratificante. Manifestamos, portanto, aqui, que não chegamos perto, talvez tenhamos tido apenas uma fresta, bastante diminuta, dos inúmeros desafios que se escancaram nas disparidades sociais e afrontas à dignidade humana que, sabemos, pululam nesse momento histórico. Ainda assim, não podemos deixar de anunciar as bonitezas e o nosso compromisso em continuar na luta, esperando.

Tem uma pandemia no meio do caminho: contextos do estágio docente em tempos de recolhimento

O Estágio é, de fato, uma jornada que não começa efetivamente no encontro com as Unidades Educativas, professoras e crianças, e no Estágio IV, cursado no ano atípico de 2020, eis que, mais do que nunca, tivemos que aceitar a pandemia imposta e redescobrir nossas humanidades. O estágio é, também, o momento privilegiado em que usamos grande parte da bagagem que amealhamos no decorrer do Curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, é um momento em que precisamos ceder espaço ao que chega e acolher o inesperado.

Nessa trajetória, contamos com a ajuda de muitas pessoas que, ordinariamente, não teriam subsidiado diretamente o exercício do Componente Curricular de Estágio IV. Explicamos: fomos agraciados e agraciadas com falas de profissionais com muitos anos de carreira e experiência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que abriram alas e expuseram como foi o processo desafiador de pensar a Educação Infantil sem estar na relação direta com as crianças.

Destacamos, inicialmente, o encontro ocorrido no dia 12 de agosto de 2020 com profissionais da referida rede de ensino, no qual foram efetuadas partilhas sobre as ações de comunicação e as orientações para o teletrabalho em tempos pandêmicos, focadas em 3 eixos: interações, brincadeiras e linguagens. Foi frisado também o que se evidenciou nesse contexto: as desigualdades materiais e objetivas das profissionais da Rede de Ensino de Florianópolis, uma vez que todos os recursos materiais utilizados por essas profissionais para o teletrabalho são próprios, pois as unidades educativas nunca dispuseram dessas materialidades para as vivências educacionais-pedagógicas junto às crianças e suas famílias. Nesse ínterim, a demanda de trabalho das supervisoras e diretoras foi bastante extenuante, pois as formações centralizadas e descentralizadas em serviço foram alargadas a fim de estruturar as estratégias de ação comunicativa que seriam empreendidas. Inicialmente, foi instaurado um Núcleo de Formação para lançar e atuar no Portal Educacional, plataforma virtual onde cada unidade tem uma página a ser alimentada, individualmente, de forma autônoma.

Instaurada a Pandemia em março de 2020, a partir de julho desse mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Florianópolis lançou o Portal Educacional abarcando todas as etapas educativas sob sua responsabilidade. Nesse Portal publica-se grande parte das ações propostas pelas Unidades às famílias das crianças matriculadas. Vejam

que, nesse momento, desvela-se, mais uma, vez a questão da desigualdade social: não são todas as famílias que têm acesso ao portal.

A partir desse relato, tivemos a visão do seguinte quadro:

De abril até maio de 2020: as profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estiveram em formação em grupo específico para aprender sobre o Portal da Educação, já que cada unidade, conforme mencionado, é responsável por produzir e postar conteúdo próprio, mas, geralmente, voltado para a ampliação de repertório das famílias e vivências interessantes para as crianças, a comunidade e para as próprias profissionais.

Julho de 2020: criação das abas específicas de cada unidade no Portal da Educação.

Ouvimos, também, uma supervisora que permeou sua explanação partindo da experiência específica da unidade onde trabalha e das percepções advindas das vivências desafiadoras da pandemia. Foram destacados os seguintes pontos: a pluralidade dos contextos das unidades em termos socioeconômicos das famílias (evidenciando que “há, sim, miséria em Florianópolis”); que ocorreu um movimento de evasão da Cidade e ficou latente a importância da alimentação proporcionada nos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs) que viabilizam, além do alimento, uma relação afetiva com o outro.

A supervisora relatou sobre a preocupação com a ideia de o Portal da Educação funcionar como um “repositório”, o que, inicialmente, ensejou receio sobre o que postar nesse ambiente virtual. Outros questionamentos surgiram na medida em que o caminho foi sendo construído: quais mediações são possíveis? Quais as possibilidades da docência compartilhada? Há como visibilizar ou publicitar tudo o que é construído ou vivido com as crianças e com as famílias? Concluiu, afirmando que não, não é possível colocar tudo no portal: “[...] não é viável, por exemplo, postar os diálogos e mediações privadas feitos junto às famílias” (Supervisora), exatamente porque esse movimento está fundado no pressuposto da confiança e das relações respeitadas construídas entre as profissionais das unidades escolares e as famílias das crianças.

Seguindo com os encontros prévios às escolhas dos grupos de atuação no Estágio, na semana seguinte, no dia 19 de agosto de 2020, tivemos uma reunião, pela plataforma *Meet*, com a Diretora e a Supervisora do NEIM Hassis. Fomos presenteadas com um vídeo produzido pelas profissionais, no qual pudemos ver muito sobre a “cara” do NEIM e descobrimos que a unidade se constitui como uma “ciranda”, em que o “construir juntos” é a tônica e a participação das famílias é essencial no processo pedagógico.

Na semana que seguiu, no dia 26 de agosto de 2020, estivemos com as professoras que atuam no Grupo 5/6. Em um primeiro momento, ouvimos brevemente sobre a história do NEIM e sua recente criação: é uma unidade referência que possui apenas 5 anos de existência. Mais uma vez, tivemos, por meio da visão daquelas

profissionais, um panorama sobre as ações implementadas no contexto da pandemia: em abril, realizaram estudos sobre os materiais pedagógicos, com a revisão do Projeto Político Pedagógico, criação de grupo de estudos e de aperfeiçoamento e a reconfiguração das relações entre o NEIM e as famílias. Comentaram, também, sobre as proposições feitas pelo aplicativo *WhatsApp*, afirmando que nada é obrigatório: as famílias são convidadas a participar. Nem mesmo as devolutivas são necessárias.

Após a referida reunião, partimos efetivamente para as articulações, tendo em vista o desenvolvimento do projeto de estágio, certas de que continuávamos muito bem amparadas e subsidiadas por pessoas altamente comprometidas com as crianças, com as famílias e com a educação. Muito se aprendeu. Foi possível sentir a coesão, o conhecimento e a força daquelas mulheres que estão há anos dedicando suas energias ao trabalho na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ficou uma vontade enorme de fazer parte desse coletivo.

Conversa e escuta: do livro aos muros que nos cercam

Para começar, fomos acalentadas pelo encontro com as professoras do grupo 5/6 D, conhecido como “Polvo”, reconhecidamente marcado pela capacidade que tem de abraçar e envolver tantas pessoas e projetos. As professoras que partilham a docência com o grupo de crianças nos acolheram e nos orientaram com relação aos conteúdos selecionados e às propostas idealizadas. Logo, estabeleceram um marco na ação de planejamento que nos orientou e nos recuperou como grupo de estagiárias [quando foi preciso] durante toda a vivência do estágio: a docência compartilhada.

As professoras relataram que haviam escolhido como estratégia pedagógica desenvolver com as crianças do grupo 5-6 D quatro gêneros textuais: lenda, fábula, poesia e canção. É interessante destacar que, inicialmente, nosso desejo foi somente de nos alinharmos e darmos seguimento às propostas elaboradas pelas professoras do grupo, mas a obra escolhida, *A História da Bruxa do sul da Ilha*, nos permitiu mergulhar em uma profusão de cultura e de possibilidades de construir percursos pedagógicos diversos, com imensurável riqueza estética e cultural.

Nesse ponto da viagem, conseguimos, conjuntamente, experienciar aquilo que traçamos como objetivo geral do estágio ressignificado em tempos de pandemia: por meio da literatura infantil, foram oportunizados encontros com múltiplas manifestações culturais produzidas regionalmente, capazes de suscitar reflexões sobre a história escolhida e os elementos que a compõem. Intencionamos promover a articulação entre as manifestações culturais locais, a literatura infantil e o grafite - expressão cultural urbana -, privilegiando a produção de artistas da cidade de Florianópolis-SC.

Tendo esses objetivos em vista, justificou-se a escolha pela obra literária *A História da Bruxa do Sul da Ilha*, de Leo SDI [SDI é a sigla para Sul da Ilha], produzido

com a sua companheira Bia, graduanda em Pedagogia pela UFSC. Léo é grafiteiro, tatuador e arte educador reconhecido por suas produções que retratam a cultura e a natureza da cidade, além de ser o autor de um dos painéis da pista de skate da Costeira do Pirajubaé, uma referência para as crianças e famílias do NEIM Hassis devido à sua proximidade com a Instituição.

Amparadas pela proposta curricular do município de Florianópolis, que defende que os NAPs (Núcleos de Ação Pedagógica) sejam utilizados de maneira que atravessem e estructurem nossas ações e que elas ocorram em espaços diversos de socialização das famílias das crianças atendidas pelo NEIM Hassis, dividimos a nossa proposta em quatro etapas, de modo a abarcar os NAPs eleitos pelo grupo “Polvo” e por nós, sempre atentas e sensíveis às oportunidades de experiências e à possibilidade de proporcionar às crianças vivências dentro da Multiplicidade Cultural, o Bairro e as Crianças: Possibilidades de Encontros e Descobertas.

Como ponto de partida, definimos os Núcleos de Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais e Linguagens, contidos no *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2020), sob os quais iríamos nortear as nossas ações.

Assim, a partir da leitura dos documentos oficiais, percebemos as potencialidades da obra, do tema e do artista que a produziu. Com sensibilidade, pesquisa e reflexão teórica propiciada por meio dos caminhos percorridos durante a nossa formação, planejamos e organizamos a proposta pedagógica.

Consensuamos em tomar a obra literária como condutora e que nos possibilitaria outros desdobramentos, sempre referenciados nos Núcleos de Ação Pedagógica. Assim, nossa proposta se estruturou da seguinte maneira:

- 1º) *Passeando pelos arredores do NEIM Hassis... “Que grafite bonito!”;*
- 2º) *Conhecendo o artista Leo SDI... “Ele é artista plástico e escritor. Quem quer ouvir uma história?”;*
- 3º) *Um passeio pelo Sul da Ilha para encontrar o Leo SDI. “Ali no Matadeiro, tem uma caverna onde mora a Bruxa. Vamos até lá?!”;*
- 4º) *“Em Floripa tem muitos grafites... e no Brasil e em outras partes do mundo também...”*

Ao definirmos as nossas ações, surgiram os primeiros questionamentos e problemas decorrentes do contexto pandêmico: como levar as crianças para passear nos arredores do NEIM Hassis, pelo bairro e a cidade? De que maneira disponibilizaríamos a obra literária para as crianças? E como realizar o contato entre as crianças, famílias e os autores?

Então, em meio a um cenário complexo e imperfeito, imersas em tantas expectativas e desejos de executar um projeto repleto de preciosidades, vimos a concepção

de docência compartilhada se corporificar quando, tanto as professoras envolvidas como o artista autor da obra tomaram para si a nossa idealização e começaram a construir a muitas mãos o nosso projeto que, de maneira orgânica, se fez deles também. Foi nesse processo de partilha, de transbordar o que nos encantava, que os tantos sujeitos envolvidos nos conduziram e nos mostraram as bonitezas dos caminhos escolhidos, apesar de tudo.

Assim que apresentamos o projeto às professoras, uma delas nos propôs que o passeio em torno do NEIM fosse realizado virtualmente, utilizando a ferramenta *Google Street View* e se disponibilizou a produzi-lo. Em um primeiro momento, nos causou estranheza porque jamais havíamos visto um vídeo montado a partir das imagens capturadas pelo automóvel da plataforma Google e por satélites. Fomos surpreendidas pelo resultado apresentado e pela dedicação da professora. Além de contemplar a proposta, pudemos apresentar uma ferramenta tecnológica, acessível e com recursos que não conhecíamos.

A partir dessa partilha de experiências, percebemos, por meio da ação docente, o quanto é primordial que a professora e o professor da Educação Infantil assumam o papel docente, que não pode prescindir de sua condição de pesquisadoras e pesquisadores. Nesse sentido, rememoramos a defesa do filósofo e educador Paulo Freire de que “ensinar exige pesquisa”, defesa registrada especialmente na obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual afirmou:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p. 31).

Posteriormente, ao apresentar o projeto, sua estrutura, objetivos e ações planejadas para o autor Leo SDI, este prontamente se dispôs a realizar a gravação do vídeo destinado à ação “Um passeio pelo Sul da Ilha para encontrar o Léo SDI. ‘Ali no Matadeiro, tem uma caverna onde mora a Bruxa. Vamos até lá’?!”, que deveria ser realizada na Trilha do Matadeiro, em Florianópolis, SC, com o intuito de proporcionar às crianças o encontro com o ecossistema que compõe o lugar e, ao final da trilha, a folclórica “toca da bruxa”.

Ao visualizarmos o registro efetuado por Leo SDI, sentimos que aqueles preceitos para a ação docente descritos por Paulo Freire foram sintetizados naquela ação e nas suas escolhas do autor desse registro, mesmo sem ter formação de professor. O compromisso ético e estético, o respeito aos saberes dos educandos, o saber executar, o reconhecimento da identidade cultural, a alegria e a esperança... a curiosidade... a beleza... todos esses princípios foram abarcados naquele vídeo.

O vídeo apresentado por Leo SDI, a maneira como ele e as professoras se apropriaram das demandas do estágio, em consonância com o momento vivido por nós, de

efetivamente interromper simultaneamente os nossos compromissos, sonhos e desejos, nos recolhermos em silêncio, como compreendeu Ailton Krenak (2020) e nos presenteou com sua sabedoria, apenas como observadores do mundo, nos fez refletir sobre o sentido existencial de sermos gente, o que nos levou mais uma vez a Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2015, p. 53).

Nessa nossa utopia viável de mudar o mundo ao nosso alcance, empregamos o nosso melhor por meio das materialidades produzidas para esse Estágio IV¹. Para além daquela citada anteriormente, considerando as especificidades do momento presente, e o modo digital com que a sequência do planejado foi viabilizada às famílias, foram feitos, sobretudo, vídeos (5 ao todo) que se configuram enquanto transposições aos obstáculos, que não são eternos.

Considerações finais

Encerramos um percurso pedagógico especialmente percorrido de maneira mais cautelosa e curiosa, pois, afinal, em todos os grandes encontros promovidos no momento vivido, a incerteza nos acompanhou incessantemente. Entretanto, a beleza de mergulharmos no desconhecido se corporificou em um campo aberto às possibilidades culturais e educativas que extrapolaram a unidade educativa, nos permitindo a construção de um estágio constituído por caminhos diversos.

A presença do Leo, não somente a partir de sua obra literária, deu conta de nos mostrar que a educação se efetiva para além dos muros que cercam os espaços pensados para as crianças e suas infâncias. Ela também se manifesta por meio do Grafitti, da natureza, das relações que se estabelecem em outros espaços coletivos, nos bairros, na cidade... Essa compreensão, de que o educar-se e o constituir-se sujeito nos tempos de infância não se restringem à creche, à pré-escola e à escola, nos levou a refletir sobre os lugares em que a cultura, o conhecimento e a história se manifestam.

A vivência do estágio se desenvolveu de maneira compartilhada. Nessa experiência, contamos com os olhares múltiplos e compromissados do corpo docente do NEIM Hassis e da UDESC, que nos conduziram para uma efetiva docência compartilhada a partir do caldeirão de possibilidades apresentadas pela obra literária. Tal atuação não se deu somente por meio de apoio e orientação pedagógicos, o exercício docente ocorreu em rede, com um sistema de apoio comprometido com as nos-

¹ Para ver essas produções, acessar: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/neim-hassis--/in%C3%ADcio?authuser=0>

sas formações e, mais do que isso, comprometidos com e acolhedores das nossas humanidades.

Referências

ANGELO, A. de. “Faz tempo que você é velhinho?” – Ou... das memórias do vivido nos encontros e encantamentos com a Rede de Educação Infantil de Gaspar. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 91-99, jul./dez. 2012.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDE, N. V. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05 da Câmara de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CERISARA, A. B.; OLIVEIRA, A. M. R. de; RIVERO, A. S.; BATISTA, R. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, jan./maio, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11157/10630>> Acesso em: 19 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**, vol. III. Florianópolis, SC, 2015.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia**. 1999. 262f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20E2ncias.pdf>.

SDI, L. **A história da Bruxa do Sul da Ilha**. Ed. Leo SDI, Florianópolis, SC, 2020.

A POTENCIALIDADE DOS QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA TEORIA À PRÁTICA

Maicon Belusso

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir o uso das revistas em quadrinhos no ensino de História, com base em concepções teóricas que envolvem a metodologia com os quadrinhos como material didático, além da experiência prática realizada em sala de aula com alunos da turma 62 (6º ano do Ensino Fundamental) da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina.¹

Por meio da análise de questionário e das observações que se seguiram durante a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II, pudemos conhecer melhor a turma 62 e suas principais características. Composta por 28 estudantes, tratava-se de uma turma bem diversificada étnica e socialmente, com faixa etária entre 11 e 12 anos. No decorrer de nossa experiência no campo de estágio, observamos que havia pouco interesse dos alunos por escritos densos e maior interesse por atividades lúdicas com uso de imagens. Além disso, identificamos que os alunos eram muito ativos, gostavam de interagir nas aulas com as leituras solicitadas pelo professor e tinham maior apreço por atividades mais ilustrativas. Levando em conta essas características, procuramos pensar outras abordagens para aplicar o conteúdo previsto para a disciplina de História durante nosso estágio.

No bimestre em que desenvolvemos nossas aulas com a turma 62, ministramos 24 horas/aula divididas em três partes iguais para cada um dos três integrantes do grupo de estágio. Nesse período, foram tratadas as temáticas: História da Grécia e Roma Antigas. Levando em conta o que havíamos observado, optamos por realizar atividades que correspondessem às características da turma. Para isso, fizemos o uso de fotos, jogos e de revistas em quadrinhos. Com os quadrinhos, intentamos tornar as aulas mais atrativas, possibilitar maior interação com a turma e oferecer um método de avaliação diferenciado das tradicionais provas, dando maior ênfase à participação dos alunos nas aulas.

No decorrer deste artigo, o leitor encontrará uma base teórica voltada para o emprego das revistas em quadrinhos como material didático para o ensino de História. Após as concepções teóricas, discutiremos o que foi possível analisar nos trabalhos realizados com quadrinhos no estágio em questão.

¹ Experiência esta que aconteceu durante as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório II e III, sob a orientação da Prof. Dra. Gabriela Miranda Marques, do curso de História Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Quadrinhos e o ensino de História

As revistas em quadrinhos possibilitam aos educadores formularem aulas mais divertidas e que façam mais sentido aos alunos. Acredita-se que os quadrinhos formem uma parte significativa do capital cultural que alunos e professores experienciam cotidianamente por meio da indústria cultural, dos meios de comunicação e de entretenimento. Rocha (2010) aponta que “[...] o capital cultural constitui um aprendizado compartilhado entre alunos e professores, pois as referências culturais são próximas, e uns e outros vivenciam práticas culturais semelhantes” (p. 90).

Cabe lembrar que há muitos filmes de sucesso na atualidade que provêm das narrativas das revistas em quadrinhos. Mesmo que eventualmente possa haver alunos que desconheçam esse fato, os professores podem utilizar a noção de capital cultural dos filmes para falar sobre os quadrinhos e suas narrativas, além de introduzir novas informações para a compreensão, por parte dos alunos, sobre filmes e quadrinhos como, por exemplo, quando foi criado o quadrinho que deu origem ao filme, em que ano e contexto autor ou autora criou o herói ou a heroína, o vilão ou a vilã e a narrativa da revista em quadrinhos. Assim, o professor ou a professora pode instigar seus alunos a ler as HQs. Apesar de algumas revistas desse gênero, como as da Marvel ou da DC Comics, não terem preço muito acessível nas livrarias, há sempre uma grande variedade de HQs com valores mais em conta em sebos ou mesmo na *web*.

Os quadrinhos, por apresentarem várias temáticas para diferentes classificações etárias, assim como por seu caráter singular da *nona arte*,² e por envolverem duas formas de linguagem, não verbal e verbal, podem ser utilizados como material pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, em especial no ensino de História. Há várias revistas desse gênero voltadas para fins educativos com temáticas históricas. Além disso, para a disciplina em questão, como observa Vilela (2004, p. 109-110),

[...] o uso dos quadrinhos pode ser feito de diferentes maneiras: para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; como registros da época em que foram produzidos e como ponto de partida de discussões de conceitos da História.

Podemos considerar que as histórias em quadrinhos são importantes fontes para elaborar problematizações textuais e imagéticas, pois, muitas delas, trazem em seu conteúdo interpretações do passado que podem ser usadas para iniciar diálogos ou problematizar um conteúdo específico com os alunos.

As várias possibilidades de elaborar reflexões críticas sobre o contexto das narrativas, assim como das ilustrações que formam os cenários e os personagens, fazem dos quadrinhos uma importante ferramenta pedagógica para o ensino. Além disso, ilustram com facilidade um pensar sobre o passado por meio de um ponto de

² Sobre a classificação dos quadrinhos enquanto *nona arte* ver: <http://quadro-a-quadro.blog.br/por-que-quadrinho-e-a-nona-arte/>

referência no tempo presente, algo que o professor pode utilizar para trabalhar, conforme o capital cultural, os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos no seu cotidiano. Assim, segundo Rüsen (2007, p. 91), “[o]s processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes”.

Como todo material pedagógico, as revistas em quadrinhos requerem planejamento e devem ser pensadas com base nas temáticas das aulas e do que o professor ou a professora deseja trabalhar com a turma. Como mediador da informação, o profissional deve tomar alguns cuidados quando for utilizar os quadrinhos em sala de aula. Para isso, é indispensável que o docente ofereça aos seus alunos um aporte teórico por meio de leituras antes de colocar o conteúdo em prática, bem como, conteúdo escrito e aulas expositivas. “Depois de oferecer aos alunos informações fundamentais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas subsequentes, o/a professor/a pode buscar quadrinhos em que estabeleçam diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado” (PALHARES, 2010, p. 13). Além do planejamento inicial, há outros cuidados que o educador deve tomar ao trabalhar com os quadrinhos no ensino de História, como identificar os vários anacronismos, que são frequentes em muitas HQs, assim como, o contexto de produção do discurso: público a que os quadrinhos se destinam, por quem foi escrito, quais estratégias discursivas mais relevantes podem ser identificadas, entre outras questões que podem ser abordadas para desvelar o contexto exposto. É fundamental ao educador observar o lugar de fala dos autores e de seus personagens, assim como, as representações que os artistas fazem de determinados contextos. Palhares (2010) adverte, ainda, que,

[...] como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, selecionar, analisar e questionar as HQs é fundamental para o sucesso de seu emprego (PALHARES, 2010, p. 12).

Da teoria à prática: as atividades realizadas com quadrinhos na Turma 62

A maioria das aulas aplicadas na turma 62 seguiu o modelo de aula-colóquio³ com o intuito de motivar os alunos a interagir e expor seus comentários oralmente sobre os temas abordados. Durante as aulas, levantamos questões, solicitando aos alunos opiniões e o que estavam compreendendo sobre as temáticas abordadas.

Nossas aulas envolvendo a História da Grécia e Roma Antigas centraram-se basicamente na problematização de questões sociais, políticas, econômicas e culturais a respeito de cada um dos povos estudados. No decorrer das aulas, procuramos

³ “No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e compartilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do/a professor/a e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes nas aulas (BARCA, 2004, p. 133).

motivar os alunos a perceber e identificar ligações entre o que era estudado e a realidade a sua volta.

A primeira atividade envolvendo o uso de quadrinhos foi desenvolvida com base na temática democracia ateniense e eleições. Esse tema havia sido discutido durante a aula e, para a atividade, foi selecionado um recorte da revista em quadrinhos: *A Turma da Mônica*, da coleção *Saiba Mais*. Essa coleção faz parte de uma coletânea de revistas em quadrinhos com temas voltados para fins educativos – como exemplos das temáticas desses volumes, podemos citar: “Jogos Olímpicos”, “Proclamação da República”, “Dia do trabalho”.

Com a turma em questão, usamos uma HQ que fazia parte do número dedicado às eleições, tema bastante relevante no momento de nosso estágio, em especial na aula sobre democracia, uma vez que, durante o período de estágio, estávamos em meio às eleições presidenciais de 2018.

Figura 1 - Quadrinhos 1: Turma da Mônica – Democracia

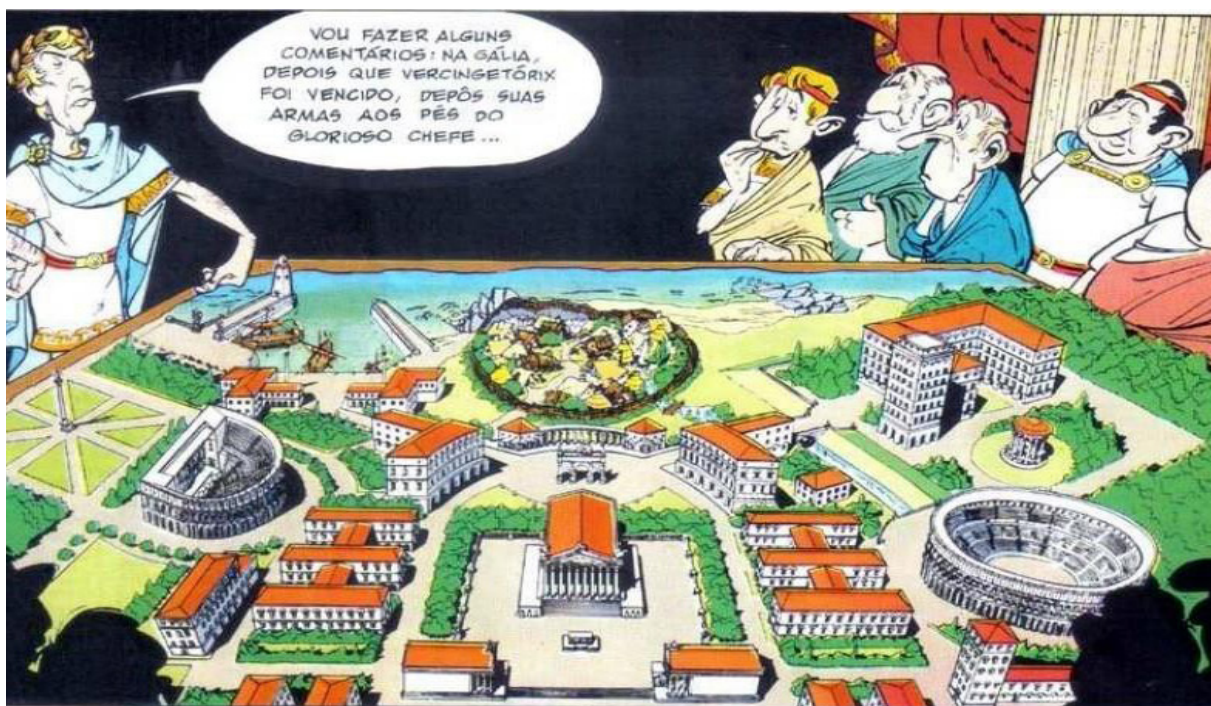


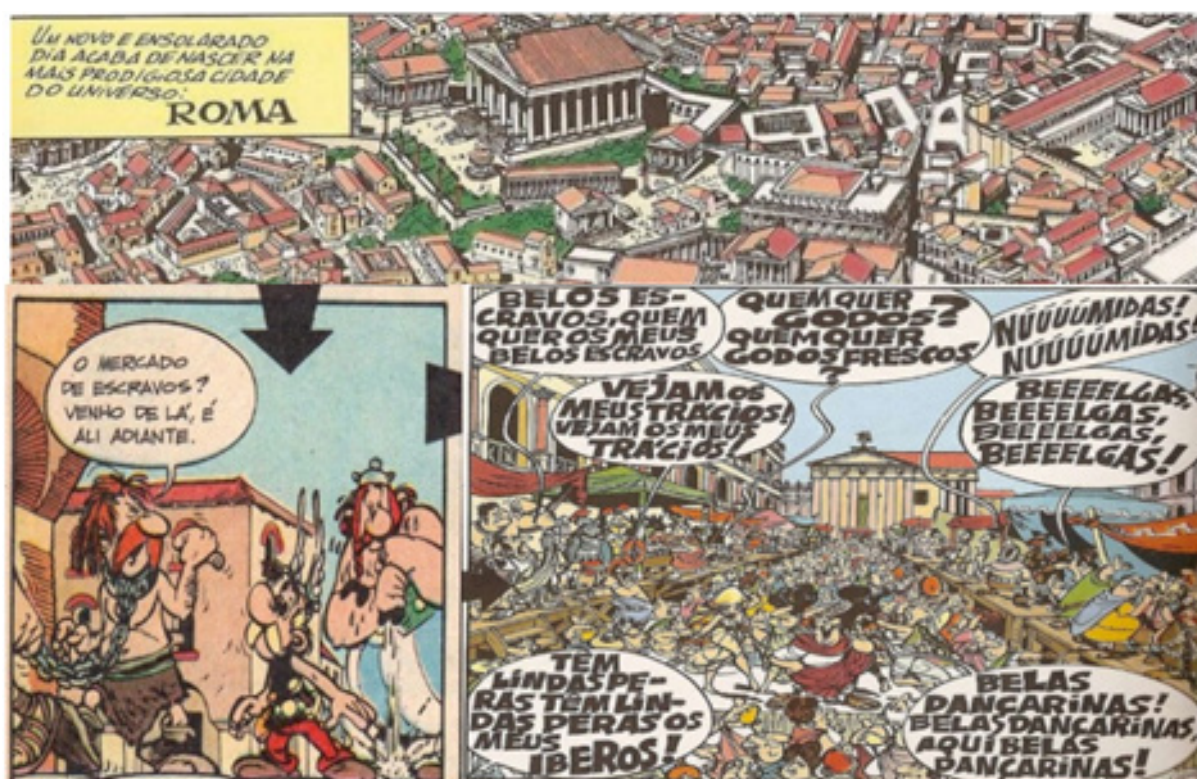
Fonte: Sousa (2010).

Havia uma única questão envolvendo esse quadrinho: “qual o significado da palavra democracia?” A resposta à questão segue logo na primeira fala do personagem. Assim, a maioria dos alunos não encontrou dificuldade para respondê-la corretamente. Houve apenas um que se confundiu e trocou a resposta de: *poder do povo* para *poder do voto*. A atividade com esse quadrinho teve a intenção de ilustrar o que os alunos haviam estudado durante a aula. Como sustenta Vergueiro (2010, p. 24), “[...] os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico”.

Outro trabalho realizado com a turma 62 envolvendo histórias em quadrinhos teve como temática a cidade de Roma. Para que a atividade estivesse conectada com o tema da aula, utilizamos trechos da revista em quadrinhos *Asterix e Obelix: Os Louros de César*. Essa revista foi escolhida em função de seu conteúdo bastante amplo, que envolve a História de Roma. Todavia, como o tempo para a atividade naquele dia era de apenas 15 minutos, foram necessários alguns recortes específicos de trechos da HQ, selecionando as partes que tivessem mais sentido com a temática em estudo.

Figura 3 - Quadrinhos 2: Asterix e Obelix – A cidade de Roma





Fonte: Goscinny e Uderzo (1985).

Essa atividade apresentava questões que os alunos deveriam responder com base em suas observações, análises e descrição dos quadrinhos, correlacionando tudo centrado nas aulas sobre o tema e na 'bagagem cultural'⁴ própria.

Nos primeiros quadrinhos, onde aparece a figura de Júlio César, havia a questão: *o quadrinho abaixo mostra Júlio César depois de suas conquistas na Gália, observe com atenção os quadrinhos e descreva sua interpretação do que está acontecendo. Tente fazer ligações com nossa atualidade.* A segunda e última questão tinha como enunciado: *o quadrinho abaixo mostra o agitado cotidiano da Cidade de Roma; observe com atenção as imagens e as falas dos personagens e descreva a sua interpretação do que está acontecendo. Tente fazer ligações com a nossa realidade, hoje em dia, e com os centros de nossas cidades.*

Ao todo, 13 alunos completaram a atividade. Ao analisar as respostas à primeira questão, notamos que a maioria respondeu de forma bastante parecida ao descrever a expansão territorial romana e o aumento populacional por conta da construção das cidades. Nas comparações com o tempo presente, muitos relacionaram temas como o meio ambiente ao descreverem o uso dos recursos naturais, o desmatamento para o avanço das construções das cidades e para a compra e venda de terrenos.

⁴ Bagagem ou capital cultural, termo utilizado por Helenice Rocha, é, segundo a autora, "[...] a relação entre aquilo que o aluno traz e o que a escola requisita ou espera dele. No caso específico da aula de história, tal bagagem ou capital se traduz nas informações prévias que se aproximam dos conhecimentos históricos escolares" (ROCHA, 2014, p. 90).

A figura de Júlio César foi atribuída por alguns a um líder autoritário, um imperador que planejava levar a civilização nos moldes Romanos à Gália e, assim, expandir seu império. Além disso, ao estabelecerem comparações com o cotidiano, buscaram, antagonicamente, diferenciar Júlio César dos atuais governantes ou mesmo apresentar alguma semelhança com nossas figuras políticas: prefeitos e governadores. Por exemplo, dois alunos assim escreveram: *“Júlio César estava planejando mudar a civilização e hoje em dia os governantes não fazem mais isso”; “Parece um prefeito, tentando aumentar sua cidade, substituindo uma floresta por um parque ou em pôr um prédio”*. Por essas respostas, podemos entender que as observações dos alunos se relacionavam à sua bagagem cultural. Ao estabelecerem comparações com o cotidiano, provavelmente estavam recordando suas vivências, por exemplo, o período das eleições, com as propagandas de televisão, rádio e Internet, ou do que vivenciavam no meio familiar. Podemos supor, desse modo, que as respostas constituem parte do capital cultural adquirido dentro e fora da escola.

A segunda questão teve respostas um pouco mais variadas. Os alunos fizeram descrições dos cenários, do centro da cidade de Roma, dos seus personagens e de suas falas relacionadas ao contexto do quadrinho. As descrições mais comuns foram sobre o comércio na cidade e sobre o mercado de escravos. Por exemplo: *“[...] os quadrinhos mostram os antigos comerciantes de escravos e alguns vendedores ambulantes. Hoje ainda temos muitos vendedores ambulantes aqui na capital”; “Uma cidade agitada com pessoas berrando e fazendo propaganda de seus comércios”; “Parece uma manifestação, ou um carnaval”*.

Como podemos observar, ao fazerem descrições relacionadas ao tempo presente, os alunos embasaram suas respostas no senso comum experienciado cotidianamente e essa opinião tem sua importância para o ensino de História, pois, segundo Bittencourt (2014), é por meio desse senso que o professor pode estabelecer um diálogo com a leitura de mundo de seus alunos. Já para Lee (2006), a disciplina de História, muitas vezes, é compreendida como uma disciplina de senso comum, pois muitos alunos a entendem como algo estático no tempo; há um passado engessado do qual não podemos ter certeza do que aconteceu exatamente; ou mesmo que as coisas mudam e a História não faz sentido para o cotidiano atual. Já que o mundo mudou, segundo o autor: *“[...] muitos estudantes, então, operam com um conjunto de ideias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível. Porque há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita”* (LEE, 2006, p. 139).

Nesse sentido, o autor busca elaborar uma resposta para o problema, seguindo a teoria de Rüsen (2007), ao descrever que é necessário criar um vínculo entre as ideias que os alunos têm sobre a disciplina, com suas bagagens adquiridas no cotidiano, bem como, construir, com base nas compreensões da vida prática, ligações

entre a História e a atualidade que lhes façam sentido alunos para que a disciplina se construa no ambiente escolar como uma ciência crítica, com um sentido para a vida prática. Segundo Lee (2006, p. 147), “[...] devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso”.

Desse modo, por meio da atividade relatada, tentamos construir ligações entre o conteúdo da disciplina de História e o cotidiano dos alunos, estabelecendo com as indagações relacionadas ao tempo presente uma aproximação com as experiências de vida dos alunos, para que a História lhes fizesse mais sentido.

Apesar de obtermos respostas pouco variadas, essa atividade foi significativa, uma vez que os alunos analisaram pela primeira vez os quadrinhos, sem questionamentos sobre o conteúdo pré-formulado pelo professor. Desse modo, puderam construir as próprias interpretações de acordo com o estudado anteriormente. Com as HQs, a maioria dos alunos soube relacionar o conteúdo dos quadrinhos com o conteúdo das aulas de História, conforme o solicitado.

Considerações finais

As HQs mostraram-se formas bastante eficientes como ferramentas pedagógicas de ensino aprendizagem, pois facilitaram o entendimento dos alunos e os fizeram relacionar os conteúdos das aulas de forma abrangente. De modo geral, isso foi comprovado após o término de nosso estágio em um questionário aplicado na turma 62. A maioria respondeu que havia gostado de interagir com o tipo de material, que as aulas e as atividades foram divertidas. A diversão e o entretenimento não são o foco para a abordagem dos conteúdos nas aulas de História, mas, sem dúvida, usar as HQs como ferramentas de aproximação com os alunos foi recompensador em todos os sentidos.

Referências

- BARCA, I. Aula Oficina: do projeto à avaliação. Para uma educação histórica de qualidade. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga, Portugal. **Actas...** Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo Cortez, 2014.
- GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix à Volta ao Mundo**. Os Louros de César, v. 10. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.
- LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 131-150, 2006.

PALHARES, M. C. História em Quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de História, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>.

ROCHA, H. A. B. Aula de História: que bagagem levar? In: MAGALHÃES, M. de S.; ROCHA, H. A. B.; GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1 ed., v. 1. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014. p. 81-104.

RÜSEN, J. **História Viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SOUSA, M. de. **Saiba mais sobre eleições com a Turma da Mônica**. São Paulo: Globo, 2010. (Coleção Saiba Mais, n. 37, set. 2010).

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, M. T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Rubens Abílio Laureano¹

Considerações iniciais

A tarefa de formar professores qualificados e competentes com a prática docente para atender às demandas de um mundo em constante mudança requer das instituições de ensino rompimento com mecanismos, estruturas e percepções solidificadas nos espaços educacionais. É indispensável pensar que a educação possa abordar também outras demandas comportamentais e emocionais. Logo, “[...] é necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Nesse panorama, os estágios supervisionados são compreendidos como espaços privilegiados de desenvolvimento profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Assim, uma das esperanças para a formação de professores é entender os estágios como campo de pesquisa e como processo que cria bases para uma formação reflexiva e investigadora da própria prática. De acordo com Pimenta (2012), os estágios passaram a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica envolvendo os contextos em que ocorre a intervenção.

Em relação às discussões sobre a formação docente, além da complexidade vivida até aqui, temos um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições, especialmente num cenário inédito e angustiante marcado pela pandemia da Covid-19². Nesse contexto, é necessário buscar formas e metodologias no sentido de garantir uma formação que perceba as diferentes necessidades e as diversas características dos profissionais e dos sujeitos envolvidos no processo.

Para tratar do estágio na formação de professores, partimos da concepção de que o professor é um profissional crítico-reflexivo e pesquisador de suas práticas e da práxis educativa que realiza nos espaços onde atua (PIMENTA, 2012). É importante compreender que o Estágio Supervisionado acontece sob a orientação de um profissional capacitado, que busca promover interações fundamentais entre os estudantes em processo de formação e os espaços educativos, facilitando-lhes o início da trajetória profissional.

¹ Orientado pela professora Aline Helena Mafra Rebelo, do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em [www.https://coronavirus.saude.gov.br/](https://coronavirus.saude.gov.br/). Acesso em: 19 out. 2020.

Para ampliar esse ponto de vista, pensamos, aqui, a partir do conceito de práxis (teoria e prática), o desenvolvimento do estágio como uma ação investigativa que envolve a reflexão e a intervenção no cotidiano educacional. O estágio como pesquisa, no entanto, entendemos que precisa ser adotado como horizonte a ser conquistado mais efetivamente em estudos, nos projetos e posto em atualizações nos currículos dos cursos de formação nos anos seguintes.

Teoria e prática no Estágio Curricular Supervisionado

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado auxilia o estudante do curso de Pedagogia a conhecer e perceber a realidade escolar e as práticas que podem ser aperfeiçoadas como modo de possibilitar a reconstrução de teorias que amparem o trabalho dos professores e futuros profissionais. É por meio da relação teoria e prática que a educação se torna mais efetiva, oportunizando aos estudantes observações e conhecimento da realidade do espaço educacional investigado.

A ideia principal, aqui, é compreender, a partir do entrosamento com a literatura e averiguações teóricas, um pouco mais sobre como os autores e estudiosos da formação docente têm compreendido a chegada de novos modos de se ver, apreciar e investigar o processo de formação do futuro professor. Assim, ao iniciarmos a escrita deste artigo, apresentaremos, à luz dos referenciais teóricos, uma breve exposição das experiências vividas durante a observação e a prática docente do Estágio Supervisionado III na Educação Infantil realizadas no município de Florianópolis, SC, no ano de 2018, com um grupo de crianças de 4 a 5 anos.

Além de apresentarmos os aprendizados adquiridos e os desafios enfrentados nesse processo, apontaremos como as disciplinas, juntamente com as teorias estudadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação e Ciências Humanas (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ajudaram nesse aprendizado e nesse caminhar. Isso porque, para muitos, o estágio é o primeiro passo para uma atuação profissional qualificada e uma visão da realidade educacional local.

O Curso de Pedagogia da FAED/UDESC propicia ao estudante em formação diferentes estratégias e metodologias e isso reflete no desenvolvimento e na qualidade dos estágios supervisionados pertencentes à grade curricular e ofertados pelo curso. Dessa forma, a educação e a formação humana constituem a principal força do curso. Logo, quando o estudante está em campo, pode contar com subsídios e materiais específicos para sua atuação e prática docentes.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, o estágio cumpre as normativas expressas, com sua oferta na última metade do curso, já em revisão pela nova matriz curricular. Nesse período, realizam-se atividades de observação e participação que

auxiliam os estudantes a pensar sobre e a planejar sua futura atuação profissional. São momentos singulares que implicam aproximação e conhecimento da estrutura, do grupo, das crianças e dos profissionais e atenção especial para o contato direto com a professora regente de sala.

A importância dos estágios supervisionados é inquestionável para o currículo de formação docente inicial, pois facilita e favorece o diálogo e a troca constante entre os profissionais. Essa conexão não acontece por acaso, ela está atrelada e resulta das inquietações de quem faz, reflete e pesquisa educação, exigindo diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores, além de desenvolver discussões cada vez mais efetivas e atuais, sempre na busca por novos conhecimentos que auxiliem no processo de aprendizagem de ambos os lados.

Autores como Pimenta e Lima (2004), Nóvoa (2009), Godoy e Soares (2014) e Barreta (2008) têm chamado a atenção para a situação problemática dos estágios, pois, ainda que a docência seja entendida como base da formação do pedagogo, percebe-se que, em alguns cursos de formação docente, o estágio aparece isolado, fragmentando a compreensão do conhecimento e da realidade no contexto educacional. Em relação a isso, Barreta (2008) já evidenciava que, em alguns casos, os Estágios Supervisionados são colocados ao final do curso de licenciatura.

Para além do período em que se deve ou não iniciar o Estágio Supervisionado, de acordo com termos legais, este é considerado um elemento fundamental no ensino superior. Em outras palavras, demonstra a relação entre as intenções de formação e o campo social, além de se constituir como prática investigativa profissional que

Traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do (s) professor (es) que orienta (m), dos conceitos e práticas por ele (s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 113).

Inferi-se, portanto, que a prática do estágio permite aos estudantes uma compreensão política da própria atuação na construção histórica e social de um determinado espaço ou comunidade escolar. O estágio perpassa o caráter teórico e prático da sala de aula e possibilita conscientização nas questões que envolvem o trabalho e a cidadania. Assim, a prática do estágio é mais do que o cumprimento de um requisito legal. Ela constitui-se espaço privilegiado de aprendizado para o estudante, colocando-o em contato direto com a realidade onde irá atuar.

Assim, seguiremos refletindo sobre o cruzamento dos saberes teóricos desse campo de estudo com as vivências e as práticas realizadas pelo estudante em campo. Usaremos, para essa reflexão e intersecção de pensamentos, os relatórios e os diários de campo produzidos durante o Estágio Supervisionado III, que foi realizado no Núcleo de Educação infantil – Neim Hassis, localizado no município de Florianópolis, no segundo semestre de 2018.

Nesse estágio específico, foram desenvolvidas atividades de observação e prática docente que tinham como objetivo principal qualificar nossos olhares e percepções teóricas e nos tornar mais competentes para exercer a prática específica da docência. Esses momentos constituíram aprendizagens singulares e tornaram-se, para muitos, a primeira aproximação com as crianças, neste caso, com o G5 (Grupo 5), com a equipe pedagógica da unidade e com os profissionais que atuam em sala de aula, além de interações de forma indireta com a comunidade local.

Durante a observação, os estudantes recebem suporte dos orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da FAED. Essa orientação se faz necessária para a elaboração e aplicação das propostas que surgirão no caminhar, e que, segundo os autores abordados aqui, devem estar sempre amparadas numa perspectiva lúdica e fundamentadas no eixo interação e brincadeiras, como apresentado na proposta do município de Florianópolis.

Na primeira etapa, os estudantes são direcionados à instituição para o contato com a unidade educativa, reunião com os profissionais e equipe da unidade. A partir desse momento é que se conhece as crianças e há uma pequena aproximação com as famílias na chegada e saída da unidade escolar. De acordo com Godoy e Soares (2014, p.13), a observação acontece em todo o processo do estágio, portanto, nessa etapa, é necessário maior ênfase e organização para que o estudante não só se sinta à vontade para participar, como também seja preparado para as próximas fases do processo.

A etapa seguinte consiste na prática de atuação (docência). Nessa fase, há necessidade de maior interação com as crianças e suas atividades diárias, já que o estudante em processo de Estágio pode, e deve, auxiliar a professora da turma (Regente) na realização das propostas e atividades. Assim, segundo, Godoy e Soares (2014), “[...] é importante mostrar solicitude junto ao profissional mais experiente que se está acompanhando”. É a partir dessa etapa que o estudante passa a praticar o conhecimento adquirido, fazendo conexão com as etapas anteriores e com a teoria apreendida na Universidade.

Após esse entrosamento, inicia-se o processo de atuação, ou seja, a etapa em que se coloca em prática grande parte dos conhecimentos obtidos durante o processo formativo. Nesse momento, o estudante elabora uma proposta para a realização das atividades pautada na interação e brincadeira específicas para o Grupo (neste caso, o G5). Para a realização dessas propostas, é necessário que se pense numa prática que aborde a cultura, a história e o conhecimento daquele contexto local. Requer, ainda, que as propostas sejam avaliadas pelos orientadores e pela supervisão do Estágio.

Ao pensarmos nessas ações, percebemos que o Estágio Supervisionado consiste em um atividade que possibilita o diálogo com a realidade da escola. Cabe,

então, destacar que o processo de formação docente para a Educação Infantil tem no estágio uma ponte para que o estudante e futuro professor se envolva, de forma crítica, reflexiva e mais participativa, com questões que pode ter observado de forma teórica em seu processo formativo, em cursos e nas próprias aulas.

Segundo Freire (1997), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil cria a possibilidade e faz com que os estudantes percebam a criança e seu processo de aprendizagem como algo a ser desmistificado e ressignificado, numa perspectiva que conceba a criança como um ser produtor e autor da própria história (BRASIL, 2010).

Os fazeres pedagógicos, de acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), devem direcionar o caminho para uma prática educativa capaz de responder às necessidades e singularidades das crianças. É importante ressaltar que, durante a realização do estágio, são desenvolvidas atividades simples e claras para que todas as crianças possam participar e interagir, cuidando para não excluir logo no início do processo de planejamento.

Pimenta e Lima (2004) nos orientam que a metodologia não é entendida como receitas prontas do modo de “dar” aulas. Para elas, é preciso entender que

A metodologia, para a grande maioria das pessoas, refere-se apenas ao como fazer, como elaborar e aplicar técnicas de ensino. No entanto, nela estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 133).

Pensando dessa forma, leva-se em conta que as atividades desenvolvidas neste espaço/tempo devem resultar de um planejamento que proporcione às crianças os diferentes meios de aprender brincando, de forma que se possa acentuar sua curiosidade e criatividade e, ainda, estimular a imaginação e a interação social.

Nessa perspectiva, o brincar na Educação Infantil deve ser pautado no universo da fantasia e do imaginário infantil. Isso porque, de acordo com Martins Filho (2010, p. 5), “[...] as crianças são atores sociais ativos”, portanto, são merecedoras de uma atuação abastada e de qualidade.

Durante o processo formativo da Licenciatura em Pedagogia na FAED, na disciplina de Planejamento e Organização, propõe-se aos estudantes uma atividade na qual eles possam organizar e planejar “um ambiente educativo” que reúna recursos e ludicidade, no sentido de proporcionar um ambiente rico, envolvente e acolhedor, que desperte, na criança, imaginação e entusiasmo.

Assim, ao realizar o estágio, os estudantes atuam em um processo de flexibilidade, ou seja, o processo de pensar, planejar e replanejar as práticas pedagógicas sempre que necessário. A execução de planejar em sala de aula favorece e aperfeiçoa a prática docente na realidade cotidiana das unidades educativas.

Durante a realização dos estágios, o estudante e futuro professor percebe o movimento dialético que ocorre no interior da unidade escolhida e essa percepção oportuniza a formação contínua como prática reflexiva acionada pela práxis. A prática de ensino, amparada pelo estágio, permite que se viabilizem propostas iluminadas pelas teorias estudadas.

Ao fazer essa reflexão sobre a prática pedagógica observada e a própria prática, os estudantes transformam o saber, e isso reflete em melhoria na qualidade da educação ofertada pelo município. Por sua vez, a maior satisfação na realização do estágio se dá a partir do envolvimento, da motivação e exploração dos saberes das crianças, sobretudo nas situações de aprendizagem. Assim, essas ações geram a alegria do dever cumprido na execução das propostas ofertadas.

Diante dos referenciais teóricos apresentados e as complexidades e contradições que envolvem a Educação Infantil e as crianças, refletimos constantemente sobre o papel que o Estágio Supervisionado oferece na formação dos estudantes, futuros professores. Em relação às atividades e aos saberes da criança, podemos dizer que os diários de campo são os instrumentos mais utilizados na primeira etapa do Estágio, pois, através das informações e apontamentos nele contidos, no dia a dia com as crianças, é possível refletir sobre as próximas etapas. Logo, o registro escrito, tanto das vivências pessoais quanto das práticas profissionais, é essencial para se adquirir maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor (NÓVOA, 1992, p. 182).

O registro da escrita é uma poderosa ferramenta de comunicação, capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações. Essa visão coloca a escrita como um caminho para se pensar a formação do professor, que reflete sobre sua prática e sua formação profissional, tal qual nos diz Nóvoa (1992), ao defender o registro escrito como essencial para a consciência do trabalho e da identidade docente.

Pimenta e Lima (2004) corroboram ao afirmar que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. Assim, para que possamos apresentar a importância e o papel do Estágio Supervisionado como um dos fios condutores da formação docente na Educação Infantil, são necessários alguns esclarecimentos tanto sobre a formação docente quanto sobre o modo específico de fazer educação.

Sobre a docência e as atividades realizadas com as crianças, Tonucci (1997) alerta para se “[...] tentar pensar em uma educação infantil com olhos de criança ou falar das infâncias nas vozes das crianças”. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca sua concepção sobre a criança e a infância. Cabe lembrar que o RCNEI³, documento orientador para a Educação Infantil, foi

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

distribuído para todo o Brasil e tem uma influência muito forte tanto na formulação de políticas públicas municipais quanto na elaboração de planos de propostas curriculares para a Educação Infantil. Esse documento enfatiza que

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Pesquisas como as de Libâneo (1999), por exemplo, têm enfatizado que o trabalho pedagógico diário deve ser acompanhado e revisto a cada momento para que se aprimore a práxis dos envolvidos no processo da aprendizagem. Esse acompanhamento e organização no espaço e fazer pedagógico é essencial, pois, conforme apontam estudos de Vigotski (1956 apud DAVYDOV; ZINCHENKO, 1994, p. 161):

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais.

Assim, em conformidade com os autores citados, e com os estudos teóricos acerca dos aspectos sócio-históricos do desenvolvimento da criança, o Estágio Supervisionado no cotidiano das salas referenciais na educação da criança tem papel imprescindível para que o futuro profissional entenda como se materializam as concepções que surgem do cotidiano das instituições educacionais. Compreende-se, portanto, que muitas ainda são as contribuições a serem relatadas com o conhecimento adquirido por meio dos Estágios Supervisionados.

Considerações finais

De acordo com o objetivo proposto para este trabalho, entendemos que se faz cada vez mais necessário articular teoria e prática, no sentido de qualificar as formas de pensar os elementos fundamentais para exercer e fazer a docência. Isso se dá especialmente num contexto em que a sociedade se encontra mais desigual e repleta de desafios no âmbito educacional.

Ao apresentarmos os desafios, aprendizados e contribuições para o exercício da docência no Estágio Supervisionado III, concluímos que, para além dos referenciais teóricos e das práticas vividas e aplicadas nas disciplinas do curso de Pedagogia, é necessário que conheçamos as particularidades do espaço de atuação e as especificidades dos sujeitos que fazem parte dela, especialmente das crianças.

Todas as vivências e situações ocorridas durante o Estágio Supervisionado modificaram nossa forma de enxergar a educação no Município de Florianópolis. Ao

mesmo tempo que as experiências e as circunstâncias cotidianas das salas referências nos oportunizaram formas e resoluções para os desafios, verificamos que muitas crianças possuem, ainda, outras dificuldades que o Estágio não poderia resolver de imediato, pois são problemas estruturais da educação brasileira.

Mesmo assim, destacamos que os subsídios e os conhecimentos proporcionados nesse processo inicial da docência foram fundamentais para a nossa prática e a atuação docente. Foi necessário vivenciar essa introdução à docência para entendermos a necessidade do planejamento, e que o ato de planejar e replanejar foi essencial para que nossas propostas e atividades alcançassem todas as crianças, sem exceção. Planejar pensando nas especificidades de cada um não consistiu tarefa fácil, mas nos fez suportar os imprevistos surgidos no decorrer da nossa prática docente. Foram momentos desafiadores, mas extremamente importantes para nossa trajetória profissional.

Conseguimos, a partir dessa experiência, a compreensão de que a teoria e a prática podem, e devem, se relacionar de forma dialética, de maneira que possam contribuir efetivamente no processo de aprendizagem, tanto dos estudantes em processo de formação, quanto das crianças que recebem todo esse conhecimento traduzido em ações. Isso nos leva a afirmar que a prática pedagógica deve ser de qualidade e garantir uma aprendizagem mais significativa nas vidas desses sujeitos.

Mesmo sabendo que os desafios de atuar como docentes nos diferentes contextos das instituições públicas e particulares são desmedidos, o Estágio Supervisionado torna-se cada vez mais imprescindível, exigindo de nós, futuros professores e pesquisadores, muito mais empenho e dedicação. Requer, portanto, que tenhamos um olhar para o outro de forma mais integral, que contemple o sujeito na sua totalidade e especificidades.

Referências

BARRETA, R. B. Z. O estágio supervisionado na formação de professores em cursos de pedagogia. 2008. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/SC), Joaçaba.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. v. 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco**. São Paulo: Papirus, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. de (Org.). Dossiê Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

GODOY, M. A. B.; SOARES, S. T. **Estágio Supervisionado no curso de pedagogia**. UNICENTRO, Gráfica UNICENTRO, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. “Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 68, p. 239-277, 1999.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: [CD-ROM] **33º Reunião Anual da ANPED-Educação no Brasil**: o balanço de uma década. Caxambu/MG, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM CONTEXTO PANDÊMICO E NÃO PRESENCIAL

Alessandra Luíse Nienkotter

Caroline Kern

Joana Maria dos Santos

Primeiro olhar

A observação é uma ação que, em si mesma, agrupa diversos processos. O olhar do pesquisador, aquele que buscamos em nossa prática de estágio nas licenciaturas em educação, é um processo de observação ativo. Nesse observar, refletimos, participamos, aprendemos, questionamos. Por meio da observação ativa, podemos avaliar e planejar a partir de pontos e focos, transformando nossa mirada no olhar pesquisador: pesquisador da ação docente, das coletividades, das particularidades e de si.

Quando refletimos sobre o que observamos, seja no registro ou no próprio momento do olhar, internalizamos, trazemos o observado para dentro de nós. Para isso, precisamos, também, sensibilizar nossos olhares, pois eles podem incluir julgamentos, determinações ou refletirem o que queremos ver. Como expressa Madalena Freire (1996, p. 21), temos *formas* de olhar, mas também *fôrmas*. Por isso, faz-se necessário buscar formas de instigar, questionar e expandir essas fôrmas, para lembrarmos que o olhar é múltiplo e, a partir de nossa reflexão e questionamento, coordenarmos a mutação no sentido da ação transformadora.

Sem esse movimento, sem a reflexão crítica, não há *práxis*, a prática que transforma, pois

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2007, p. 39, grifos do autor).

Quando se desenvolvem os estágios supervisionados no curso de Pedagogia procura-se, ao máximo, cumprir com as atividades, cronogramas, fazer anotações, enfim, reunir todos os elementos necessários à constituição de uma reflexão crítica

sustentada pelo registro. Porém, com todos os prazos e processos avaliativos necessários, pode-se ter uma observação mecânica do que está acontecendo na sala de aula, por consequência, na hora de escrever, é possível que haja uma visão fragmentada daquela realidade, resultando na dificuldade de criar hipóteses que são de extrema importância para a docência. Diante disso, ensaiamos, aqui, essa visão crítica e ética assinalada por Paulo Freire (2007), com a pretensão de superar certa ingenuidade epistemológica, em comunhão com as compreensões desse processo por parte das estudantes e da professora orientadora.

Sabemos que a prática social transformadora é a *práxis*, e é por ela que nos guiamos, buscamos e *esperançamos*. Inspiradas por Selma Garrido Pimenta, em sua palestra “Profissão docente como prática social”, ministrada no XI Encontro Internacional de formação de professores e estágio curricular supervisionado, em 2018, e ancoradas em Antonio Gramsci (1891-1937), refletimos sobre a *práxis* como *responsabilidade revolucionária*: nós, da profissão docente, somos *intelectuais orgânicos* dessa categoria profissional. Quando se defende a educação pública, quando se assume o compromisso com o chão de sala das escolas públicas brasileiras, quando se manifestam vozes na luta pelos direitos negados ou arrancados dos professores e das professoras, quer-se, com essa manifestação, a partir da prática social, demarcar nossa responsabilidade pela educação das crianças da classe trabalhadora.

Nessa esteira, trazer à tona reflexões surgidas ao longo do processo de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) nos permite mergulharmos em processos complexos, desde a formação da qual somos sujeitos nas escolas em que crescemos até a universidade, no curso de Pedagogia, momento no qual compreendemos essa teia de relações formada em torno da produção do conhecimento. Em especial, é o momento em que se pode complexificar a árdua tarefa que envolve a docência na Educação Básica diante das desigualdades de condições de vida de inúmeras crianças que acessam às instituições escolares em nosso país.

Este texto carrega a sensibilização gerada pelas reflexões do olhar, da observação proposta por Madalena Freire (1996), da compreensão ativa da *práxis* anunciada por Paulo Freire (2007) e Selma Garrido Pimenta (2018) e por um convite ético-estético bakhtiniano. Para uma análise responsiva dos processos dialógicos possíveis nesse caminho de estágio docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido durante a pandemia da Covid-19 do ano de 2020, apresenta-se um relato da experiência vivenciada em contexto de educação não presencial mediada por tecnologias, conforme Parecer nº 05 CNE/MEC.

Mirando o campo de estágio: historicidade e caracterização

O campo de estágio da experiência aqui em análise está localizado no bairro Pantanal, no município de Florianópolis, SC. A constituição do bairro se deu por volta do século XIX, povoado, em sua maioria, por famílias socioeconomicamente desfavorecidas descendentes de açorianos e de populações quilombolas. No início do século XX, foi fundada uma escola no então chamado Sertão do Pantanal, no alto de um dos muitos morros da região. Inicialmente, era uma instituição só para meninos, provavelmente dando origem, algumas décadas depois, a uma escola mista de ensino fundamental, denominada Escola do Sertão. A população do bairro, já na metade daquele século, crescia em ritmo acelerado. Desse modo, casas-escola foram sendo construídas para atender à demanda e, na década de 1960, foram unidas em uma, transformando-se no Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito. Foi somente duas décadas depois, em 1986, que a escola se transformou no que conhecemos hoje, atendendo também os anos finais do Ensino Fundamental: a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.

A gestão da escola acredita na importância de processos democráticos nos espaços públicos, por esse motivo, define seus representantes através de eleição. Dessa forma, rompe-se, muitas vezes, com posturas autoritárias ou favoráveis a um ou outro grupo de pessoas e não à comunidade escolar como um todo. A instituição também mantém o Projeto de Gestão Democrática para que se assegure não só a democratização da gestão escolar, mas também instrumentos que viabilizem o espaço de participação dos professores e das professoras, estudantes e famílias. Desde 2002, a escola tem como eixo principal para a construção do seu Projeto Político Pedagógico e suas formações continuadas o ato de ler e escrever. Com isso, assume-se que o compromisso histórico com a leitura é fundamental para valorizar a cidadania, a participação social e a leitura de mundo. A proposta considera que é pela linguagem e comunicação que acontece a apropriação de conhecimentos e, a partir disso, se dá o desenvolvimento cognitivo. O foco na leitura, de acordo com o PPP (FLORIANÓPOLIS, 2019) da escola, abarca a interdisciplinaridade, pois o texto expositivo também é recurso recorrente em componentes curriculares como História, Geografia e Ciências Naturais. Para essa abordagem interdisciplinar, o documento se debruça sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como aporte teórico, o projeto da escola usa a concepção de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) para pensar a leitura como uma atividade complexa, de interatividade, que produz sentidos a partir de um conjunto de saberes. Nessa concepção, o leitor é o sujeito ativo do processo de leitura e constrói o sentido do texto pelo processamento feito a partir de múltiplas estratégias. Os cursos de formação continuada construídos pela escola também partem do eixo da leitura e da escrita. O curso “Ler e escrever:

compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” foi, segundo o documento, fundamental para a construção do Projeto Político Pedagógico e para a formação das professoras e professores da instituição FLORIANÓPOLIS, 2019).

No referido documento, foram definidos eixos de articulação do currículo e conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas: a interdisciplinaridade da leitura e escrita com todas as áreas do conhecimento, assim como, sua contextualização; o compromisso com o letramento e a leitura de textos verbais e não verbais; a leitura como conteúdo de ensino e a formulação de estratégias para a compreensão de textos e o acesso, ordenação e sistematização dos conhecimentos e informações (FLORIANÓPOLIS, 2019).

Há conteúdos procedimentais comuns para todas as áreas e estes salientam a importância da leitura e da escrita, da linguagem verbal e não-verbal, de situar-se em relação a um espaço e tempo, relacionar teoria e prática, processos e procedimentos de pesquisa, construir argumentação para sustentar posições assumidas e propor e aplicar resoluções para os problemas.

A escola possui um regimento interno no qual define as atribuições do/a professor/a Auxiliar de Ensino de Educação Especial. Dentre essas atribuições, estão as de cuidado pessoal das crianças e adolescentes com deficiência, com atividades de locomoção e alimentação, articuladas com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a inclusão desses estudantes com os demais colegas.

Para as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o regimento define que o professor deve auxiliar na organização das suas atividades escolares e, também, na resolução de tarefas funcionais, buscando sempre ampliar as possibilidades e aumentar a autonomia com vistas a uma vida independente para a criança.

O professor deve estar presente em reuniões pedagógicas, colegiado de conselho de classe, planejamento, grupos de estudos, entre outros. Deve trabalhar de forma articulada com os professores de Educação Física e com o professor da sala de aula e da sala multimeios, sempre buscando incluir e envolver os estudantes nas atividades realizadas. Deverá, ainda, construir um relatório sobre as crianças e adolescentes que acompanha.

Um olhar sobre o processo de estágio

Importante registrar que a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório V do curso de Pedagogia FAED/UDESC tem por objetivo desenvolver o processo de inserção nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento de observação e de docência. Isso se fez na forma presencial até que a pandemia da COVID-19 impusesse restrições para o convívio social, exigindo que outras formas de aproximação com as instituições-campo se configurassem.

Antes de iniciarmos essa nova maneira de construir o processo de Estágio Curricular Supervisionado V, surgiram muitas reflexões e questionamentos acerca desse “novo momento”, principalmente no que se refere ao processo de ensinar e de aprender, fundamental para a avaliação do estágio. Para a construção de uma experiência que possibilitasse a reflexão e a avaliação dos estagiários na docência, foi proposta a construção de um diário para anotações e reflexões que surgissem durante o isolamento social necessário diante da pandemia da COVID-19.

Por meio dos registros contidos no diário foi possível avaliar, reavaliar e refletir sobre o processo de estágio. Pudemos escrever nele sempre que nos sentimos desafiadas ou quando surgiu alguma reflexão diante do processo. Logo que as reuniões e as aulas de estágio foram iniciadas, já percebemos a necessidade do registro, pois foram surgindo muitos questionamentos sobre essa nova maneira de estágio e, principalmente, dificuldades para nos adaptarmos a esse momento inusitado, conforme exemplificamos a seguir:

Realizaremos nosso estágio de forma remota [não presencial] e termos estágio dessa forma só faz com que cresçam mais as questões e as incertezas. É um terreno diferente, já tivemos experiências de Estágio anteriores, o Estágio não mais me assusta. A necessidade de registrar as observações, de refletir, escrever um relatório e todas as coisas que abarcam o estágio não me causam estranhamento, mas por causa da situação em que nos encontramos (sem pedirmos) iremos pisar em um terreno estranho, um terreno que não tínhamos nem sequer pisado antes: um contexto de pandemia, a necessidade do distanciamento social e a realidade atual da educação, as tais das “aulas remotas”.

[...] Não está sendo fácil, são muitos e muitos meses sem termos sequer a previsão de quando as aulas irão voltar no contexto escolar, além disso, nos deparamos com a situação da desigualdade, que já sabíamos que existia, mas que durante essa pandemia acentuou ainda mais. Crianças que não têm acesso à internet, a um computador e entre outras ferramentas utilizadas em ensino remoto. Para o ensino chegar até eles, vemos professores indo atrás de imprimir atividades para entregar àqueles que não têm condições de ter aulas remotas online. Esses são apenas alguns exemplos do que a Educação está enfrentando neste período pandêmico.

E é nesse contexto todo que realizaremos o nosso estágio e por ser um terreno nunca antes pisado nos causa nervosismo, ansiedade e vários outros sentimentos que nós, humanos, enfrentamos quando temos que lidar com uma situação da qual não havíamos previsto ou quando iremos para um lugar que nunca fomos. É neste terreno de incertezas que faremos o nosso estágio, nós iremos encarar uma situação para a qual nós não estávamos preparadas, as escolas não estavam preparadas, os/as professores/as não estavam preparados/as e nem os/as alunos/as estavam preparados/as (SANTOS, Diário de estágio, 5 de agosto de 2020).

A materialidade da experiência ainda nos aparentava muito distante. Porém, durante a primeira atividade prevista para a inserção em campo - uma roda de conversa com a diretora e os professores e professoras da instituição de estágio, a Escola Beatriz, a realidade se desvelou diante de nós. Foi-nos dito: “[...] ninguém aprendeu a exercer a docência de forma não presencial, em um contexto pandêmico”, e isso

incluía as professoras e os professores da instituição escolar que nos recebiam nessa primeira e significativa experiência entre telas. Dessa forma, mergulhamos na experiência mais inspiradas, com a sensação de que, juntas, estagiárias, orientadoras e professoras, estaríamos desbravando uma possibilidade para compreender a docência nesse contexto.

Alguns conceitos ainda nos faziam orbitar sem rumo: conhecer, observar, registrar, avaliar. Eram muitos verbos e anseios, ecos de uma realidade presencial, do chão de escola, do toque e das sensações da docência. Haveria nesse processo espaço para a *práxis*?

Para a organização do estágio docência de forma não presencial mediado por tecnologias foi decidido, em reunião com a orientadora da UDESC e a professora do quarto ano do Ensino Fundamental, turma que acompanhamos no nosso estágio, a Matemática como componente curricular a ser trabalhado. Elaboramos um projeto de docência e realizamos o trabalho com polígonos, optando pela produção de dois vídeos que integrariam o plano semanal da turma e seriam disponibilizados plataforma educacional do município, mas o material também seria disponibilizado na escola aos ou responsáveis das crianças. Nos vídeos, explicamos o conteúdo selecionado da semana – polígonos - e ensinamos às crianças duas dobraduras – *origamis* -, de forma que pudessem visualizar as formas e se divertir na produção.

Contudo, para efeitos deste artigo, foi necessário optarmos pela descrição e reflexão de parte desse processo. Por isso, ao modo de um diário, traremos duas cenas vivenciadas durante o estágio que envolveram a organização de atividades para as crianças. A escolha dessas cenas é um convite para que o leitor e a leitora possam se aproximar ao máximo da experiência que vivemos.

14/09/2020 – Primeira cena: reencontro com a professora e com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental

Os encontros síncronos entre professoras, professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, assim que organizadas as atividades para o período de aulas não presenciais, ocorreram com periodicidade semanal a partir do mês de setembro de 2020. Na turma aqui em análise, eles aconteceram todas as segundas-feiras, das 9h às 9h40. No primeiro encontro, quatro crianças estavam presentes, além da professora da turma, da diretora da escola, das estagiárias e da orientadora de estágio da UDESC. A diretora informou à turma que toda segunda-feira, naquele mesmo horário, seria realizada revisão das aulas com a professora.

As crianças disseram não ter acesso à plataforma, mesmo afirmando que seria “até mais fácil”. Devido às limitações de acesso, a maioria das famílias buscava as atividades impressas semanalmente na escola. Na mesma medida, identificamos

dificuldades com a plataforma *Google Meet* utilizada pela escola para os encontros e reuniões e observamos que alguns e algumas já estavam familiarizadas com a dinâmica “abre microfone, fecha microfone”.

Em relação à primeira atividade síncrona, no início, esta pareceu um pouco caótica, talvez pela excitação do reencontro. Alguns microfones abertos, responsáveis e crianças falando ao mesmo tempo, a professora, com problemas de conexão, pouco conseguia ouvir ou ser ouvida. Aos poucos, após a comoção inicial das crianças depois de seis meses sem poderem se ver, a reunião ganhou ritmo e a professora iniciou a conversa que havia sido programada com as crianças, acolhendo-as e perguntando como estavam.

Para planejar as próximas aulas, a professora perguntou às crianças quais dificuldades estavam encontrando em relação aos conteúdos e atividades semanais produzidas pelas professoras. “Português”, uma vozinha afirmou. A professora questionou, então, se estavam tendo problemas com a leitura. “Não, ler é fácil. O que não é fácil é responder as perguntas!”

Nas disciplinas de História e Geografia, a professora indagou se as crianças estavam entendendo os mapas. “Uhum”; “Uhum entre aspas né, professora?”. Em Matemática, as crianças disseram que estava tudo bem. Apenas, novamente, a dificuldade em realizar as atividades. Uma das crianças, a mais silenciosa, com o microfone fechado a maior parte do tempo, abriu-o e confessou: “Tô com dificuldade em tudo”. A professora questionou o menino acerca de onde residia, suas maiores dificuldades, e ele, outra vez abrindo o microfone, falou: “Nas atividades”.

Destacam-se nessa experiência a aproximação da professora e das crianças em torno das atividades, o interesse por suas dificuldades, as respostas honestas e, sobretudo, uma espécie de pedido de ajuda, posto que informar a professora é também um modo de participar ativamente do processo de construção desse “novo” modo de ser estudante, de ser professora, de ser escola. Estamos diante de uma realidade inesperada para todos e todas, mundialmente, é certo! Mas a escola está lá, presente na vida daquelas crianças, ainda que com dificuldades múltiplas, sejam tecnológicas, de distanciamento, de faltas diversas de ordem alimentar, do cuidado... a escola se faz presente nessas vidas.

Nesse ponto, interessamo-nos pelas perguntas e respostas, pois há, nessa interlocução, algo que parece sobrepor-se ao conteúdo em si, visto que “É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 38). A pergunta da professora (“como vocês estão?”) traz nas entrelinhas um interesse genuíno e afetivo, e tudo o que envolve esse contato. “Todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não-verbais banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados nem totalmente separados dele” (BAKHTIN, 2009, p. 38).

A contrapalavra (BAKHTIN, 2009) vem na mesma direção e, objetivamente, assume: “Está tudo difícil!” Para além de um conjunto de conhecimentos escolarizados, temos a palavra em jogo ou um jogo de palavras que sinaliza a responsabilidade política e social da escola frente ao processo de ensinar e aprender diante de uma pandemia. Quais réplicas serão possíveis a esse vivido no pós-pandemia? Talvez, aqui, faça sentido retomar a frase da estudante, que ainda criança, nos move para compreender que “[...] o difícil é responder as perguntas!”

A diretora, que havia saído e deixado as crianças com a professora e as estagiárias para que a aula pudesse se desenrolar, voltou para lembrá-las que o contato direto só deveria ser feito com a diretora ou a escola, pelo WhatsApp ou por e-mail. Os professores não podem (pois isso acarretaria um trabalho volumoso) responder diretamente aos pais no WhatsApp, por exemplo.

Por fim, a professora questionou como estava o isolamento das crianças. A maioria respondeu estar em casa o tempo todo. Uma das crianças afirmou: “Eu tô sempre em casa, menos quando tenho que ir no mercado e quando vou jogar futebol”. Ele está em casa, menos quando... Aquilo que é necessário para que se mantenha uma qualidade mínima de vida é permitido, comprar alimentos e ter alguma interação com seus pares, fazer algo que a retire da rotina que a coloca em casa. Novamente nos deparamos com a palavra entregue ao grupo social, repleta de significados sociais e sentidos particularizados. Remete-nos, imediatamente, à realidade difícil para todos e todas, em especial para as crianças, que agora não podem usufruir dos espaços de interlocução e brincadeiras como antes. Só o tempo dirá as faltas e as marcas que isso deixará em cada uma delas e na coletividade.

28/09/2020 – Segunda cena: continuidades... Novo encontro da professora com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental

As atividades planejadas pela professora da turma para o encontro síncrono do dia 28 de setembro envolveram o componente curricular Língua Portuguesa. O tema voltou-se para os gêneros textuais. Quando a aula começou, às 9h, apenas uma criança havia acessado a plataforma. Em uma turma de 30 estudantes, fica evidente que essas ausências denunciam a dificuldade de acesso às tecnologias digitais. As condições de permanência na educação pública, gratuita e de qualidade estão em risco! A professora iniciou perguntando como estavam as atividades de Português e uma criança respondeu que estava tendo muita dificuldade. “Matemática é ‘facinho’, mas eu não entendo nada do que fala em Português”.

A referida observação, evidentemente, revela os problemas que o distanciamento da escola provoca, pois o que foi relatado não é, necessariamente, uma dificuldade sua ou com determinado conhecimento, mas se não entende “nada” do que “fala

em português”, é porque o acesso às atividades não foi possível e não há a mediação necessária de um adulto mais experiente que possa suprir sua falta de compreensão ativa daquilo que lhe foi solicitado. O estudante compreende palavras, comunica-se na Língua Portuguesa, diz que não entende, mas, até para essa “autoavaliação”, a compreensão da língua foi necessária! Como ensina Bakhtin (2009, p. 36):

Se privarmos a consciência do seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

O aluno logo informou à professora que era a avó que o acompanhava nos estudos, mas que estava apenas iniciando esse processo. Antes daquela data, não estava acompanhando as aulas de nenhuma forma. Ele e a avó, segundo o relato, estavam estudando juntos, pelo livro, toda aquela semana. Desse modo, a compreensão ativa da Língua Portuguesa esteve comprometida pela ausência de acesso aos conhecimentos necessários, pois “só começou a fazer agora”.

A professora iniciou explicando um pouco sobre alguns gêneros textuais. Falou sobre fábula, diário pessoal, carta. Em seguida, apresentou um cartaz com a fábula “A Cigarra e a Formiga”, na forma de verso e prosa, e trabalhou as duas definições a partir da fábula sendo contada nesses gêneros.

Mais uma criança entrou na sala virtual. O menino esteve presente em nosso primeiro contato com a turma, duas semanas antes. Com um celular na mão e um irmãozinho no colo, procurava os livros didáticos para acompanhar a aula. A professora, então, apresentou os elementos da fábula e as duas crianças acompanharam fielmente. Ela pediu para que observassem a atividade da página 19 do livro didático Ápis, de português, mas disseram que já a haviam realizado.

Voltando à história, a professora os questionou: “Quem é o narrador?”, “É quem conta a história”, respondeu, prontamente, uma criança. A partir disso, junto com a fábula “A Cigarra e a Formiga”, a professora trabalhou a pontuação, indicando, no cartaz, o ponto final, a vírgula, o travessão, o ponto de exclamação e demonstrou exemplos para cada um. A pontuação, orientou a professora, é importante para a organização do texto e a expressão dos sentimentos. Novamente a professora voltou ao conteúdo, segundo ela, da semana 3 do componente de português: separação de sílabas. Em um novo cartaz, apresentou várias palavras e fez com as crianças uma contagem das sílabas.

No decorrer da apresentação das palavras e respectiva contagem, uma das crianças a alertou de que havia encerrado o horário da aula. Eram 9h50. A professora pediu desculpas por não ter notado o horário e se despediu, dizendo que esperaria por elas na semana seguinte. Ficamos ali, naquele espaço de tempo que nos conectava àquelas crianças e à professora. Havíamos acompanhado seu trabalho incessante

e diário na elaboração das atividades. Esforço, muito esforço e dedicação. Vivenciamos isso formulando vídeos e atividades, portanto, sabemos da responsabilidade e apreensão que o trabalho exigiu.

Considerações finais

O estágio foi a primeira e mais insistente preocupação quando entramos em regime não presencial por conta da pandemia da COVID-19. Os Estágios Curriculares Supervisionados de docência na graduação de Pedagogia são um marco muito importante na formação, esperados desde o início do curso. São inúmeras disciplinas e uma significativa carga horária de preparação e discussão teórica, além da expectativa e espera de estar em sala de aula com as crianças.

Os encontros anteriores à semana de observação e prática são sempre repletos de ansiedade e espera: qual será nosso campo, as turmas selecionadas, o ano escolar no qual exerceremos a docência, como serão as crianças que iremos encontrar? São semanas de uma espera carinhosa, cuidadosa, de preparo e instrumentalização. E, então, encontramos-nos em um cenário atípico, com as ansiedades comuns deixadas de lado por um momento. Quais são as possibilidades dentro de uma lógica não presencial, a partir de aulas remotas e assíncronas?

O que percebemos, agora, é que essas primeiras indagações e reflexões já tomavam a forma da nossa docência, questionando sua realidade material, experimentando, um pé por vez, um chão de escola virtual que, apesar de não ser feita de concreto, possui tanta concretude quanto. As crianças estavam lá (sem com isso recusarmos a preocupação com as ausências!), e as professoras das turmas nos esperavam; os conteúdos, sob os currículos, esperando reverberar através de nossas vozes. Vozes sociais, diria Bakhtin (2009).

Foi um grande desafio nos aventurarmos na produção dos vídeos, considerando o que e como seria mostrado e sua edição; não podemos deixar de nos dar conta do quanto foi preciso aprender coisas novas e a utilizar ferramentas digitais desconhecidas. Foi um aprendizado e uma experiência muito significativa para reinventarmos a nossa docência, considerando o período em que vivemos e o quanto as tecnologias digitais estão fazendo cada vez mais parte das nossas vidas.

Após nossa experiência com o Estágio Curricular Supervisionado de docência nos anos iniciais de forma não presencial, uma reflexão nos atravessa, tira-nos do conforto: a docência como verbo de ação, *transformar*. Transformação do ser outro, transformação de nós mesmos e da realidade em que nos inserimos. Não há docência sem movimento, movimento esse que é dialético: aquele que nos transpassa, encontra seu caminho, transforma-se nas condições e contradições, e volta para nós, e daí nunca mais voltaremos a ser o que éramos antes.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinóv). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2019.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos. I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

PIMENTA, S. G. **Profissão docente como prática social**. XI ENFOP, Encontro Internacional de formação de Professores. Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, ENFOPE. Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação de Professores Seção Sergipe, FOPIE. **Anais...** 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/issue/view/17>

REORGANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS NO GRUPO 4 DA CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA

Michele Costa

Thaís Miranda de Melo

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

Justificativa e contextualização

A proposta inicial para o Estágio Curricular Supervisionado veio após uma conversa entre a direção/supervisão e a orientadora de estágio, conversa na qual foi sugerido o tema geral dos projetos a serem desenvolvidos. Partindo desse ponto, e das nossas observações, que ocorreram num período de quatro dias consecutivos, no Grupo 4 (crianças de 3 a 4 anos de idade), começamos a pensar o que poderíamos apresentar de propostas para as crianças de maneira que fossem significativas e necessárias e como faríamos isso. As autoras Mara Carvalho e Márcia Rubiano relatam, em seu texto “Organização do espaço em instituições pré-escolares”, a importância da organização do espaço interno das salas e os impactos causados pela ausência ou presença destas. Para essas autoras:

A [...] organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam, e se comportam. Dessa forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 117).

Essas autoras nos ajudaram a compreender como os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão de formas diferentes, dependendo da organização em que são apresentados.

A partir dessa premissa, durante a primeira parte do nosso estágio, observamos a forma como as crianças brincavam, quais brinquedos estavam a sua disposição, como os materiais eram organizados na sala referência e quais os desejos manifestados pelas crianças com relação a esses critérios. A partir dessa observação, elaboramos propostas que envolvessem as crianças e pudessem vir a ser significativas para elas. Para isso, foram adotados os três Núcleos de Ação pedagógica: a) LINGUAGENS; b) RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS; c) RELAÇÕES COM A NATUREZA (FLORIANÓPOLIS, 2012). A partir desses eixos, buscamos proporcionar o contato com as várias linguagens por meio dos processos de apreciação, análise e criação de obras, músicas e jogos teatrais. As relações sociais e culturais foram apresentadas por intermédio dos livros infantis e das próprias vivências das crianças. As relações com a natureza foram exploradas a partir de vivências práticas em locais próximos à creche e na própria creche.

Criança, infância e educação infantil

Os conceitos de criança e infância passaram por um processo de construção social e histórica. Nem sempre o entendimento acerca desses dois conceitos foi igual ao que se entende por criança e infância na atualidade. Nessa linha de raciocínio, subentende-se que novas pesquisas vêm sendo feitas na área, somando novos e antigos conhecimentos, transformando as concepções, interpretações e práticas constantemente. A Educação Infantil surge para dar suporte à criança que vive uma determinada infância, suprimindo as necessidades da sociedade de cada época. Assim como os outros conceitos já mencionados, a Educação Infantil também foi se modificando ao longo da história, porém, diversas práticas e espaços que a compõem ainda sofrem forte influência da sua intencionalidade inicial.

Durante muito tempo a criança foi compreendida como um adulto pequeno, que nada sabia ou produzia. Assim que possível, suas famílias as colocavam para ajudar nos serviços braçais e nas tarefas de casa. Seus desejos não eram explorados e suas opiniões sequer eram requisitadas. A fala era um divisor de águas, um marcador que proporcionava às crianças um pouco mais de contato com o mundo que as rodeava.

Segundo Paulo Beker, foi no século XVIII que a burguesia começou a compreender a criança de outra forma, conseqüentemente, passou a perceber que esse sujeito tinha o direito de viver uma fase mais apropriada, a infância. Desse modo, nasce, concomitantemente à ideia de criança e infância, uma nova organização familiar, na qual a criança passa a ser o centro dos cuidados, que se forma “[...] primeiramente nas classes sociais burguesa e aristocrática, para depois se difundirem por todo tecido social [...]” (BEKER, 2002, p. 139).

Embora os avanços no que tange à infância, ainda há situações em que nem todas as crianças vivenciam a infância da mesma maneira ou, simplesmente, há as que não a vivenciam. Cabe ressaltar que ser criança não se resume somente a uma faixa etária, também há que se levar em consideração fatores como etnia, local de moradia, gênero e classe social, entre outros aspectos. Desse modo, como pedagogos/as, abrangendo essas possibilidades, podemos trabalhar respeitando a individualidade e os direitos de cada criança. Atualmente, entendemos a criança como sujeito de direitos, crítico, criativo, responsável e que se desenvolve nas relações sociais, afetivas e culturais. Trata-se de pensar a infância como condição social e histórica de ser criança, ou seja, é a condição social de forma ampla (etnia, local de moradia, gênero e classe social) que direciona como, e se, a criança vive a infância, levando em conta as relações familiares e sociais de cada uma. Isso pode ser entendido, portanto, como o tempo de ser criança.

A Educação Infantil que conhecemos também resulta de um determinado tempo histórico e de condições socioculturais. Inicialmente, a ideia de educação infantil

era usada para manter as desigualdades entre classe sociais, quando as instituições mantidas pelo Estado serviam de forma assistencialista às crianças de famílias menos favorecidas social e economicamente, deixando as práticas escolares, que eram presentes, em segundo plano. Já para as crianças de famílias mais abastadas, havia uma condição voltada para práticas escolares mais desenvolvidas, como mostra um trecho do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, 2013, p. 81).

Ao longo dos anos, muitas propostas novas para a Educação Infantil foram elaboradas no âmbito educacional por meio de pesquisas vinculadas a práticas. Atualmente, compreende-se a Educação Infantil como espaço onde as crianças podem exercer a sua infância no seu aspecto mais amplo, contribuindo com o “[...] desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, Art. 29)” (BRASIL, 2013, p. 83). Desse modo, a Educação Infantil entende o cuidar e o educar como práticas conjuntas que não devem ser dicotomizadas, pois oportunizam autonomia, participação protagonismo, direitos e deveres, entre outros aspectos relativos ao ser criança.

Projeto de estágio

Caracterização da instituição campo de estágio

A Creche Nossa Senhora Aparecida está localizada na servidão Crescêncio Mariano, s/n, no bairro Pantanal, ao lado da Escola Beatriz de Souza Brito. Essa Creche conta com cinco salas referência que acomodam os grupos do G2 ao G6, a sala da direção/secretaria, um depósito, uma cozinha, uma sala multiuso, uma pequena sala de professoras/es, um parque com árvores, uma quadra e laterais que também são utilizadas para atividades direcionadas. No total, são 35 profissionais, entre eles professoras/es, professoras auxiliares, auxiliares de sala, equipe da cozinha e equipe de serviços gerais.

A creche, cujo nome primeiro foi Creche do Pantanal, foi construída no ano de 1987 e nunca passou por reforma. Seu espaço diz muito sobre o contexto e as práticas da época em que foi criada. A sala dos/as professores/as, por exemplo, funcionava como a sala do médico, por isso, as/os profissionais ressignificam o espaço

diariamente. A comunidade escolar entrou com um pedido de ampliação do espaço da Creche para melhor atender às crianças já inseridas naquele ambiente, o que também leva essa comunidade a batalhar contra o aumento do número de salas, exceto uma para o grupo G1, sem que a estrutura já existente seja ampliada, reformada e reestruturada para atender às crianças matriculadas.

O contexto sócio-histórico da creche, das crianças que lá estão e suas famílias é diversificado e tem relação direta com a organização do bairro no qual a Creche está inserida. Uma explicação mais detalhada sobre esse aspecto está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP, FLORIANÓPOLIS, 2015), que revela algumas características:

O bairro Pantanal pode ser dividido em duas partes. A parte alta e a parte baixa. Na parte baixa, junto à rua principal, moram as pessoas com maior renda. Já na parte alta, nos morros, há uma maior concentração de moradores com menor poder aquisitivo de onde provém a maioria das crianças atendidas pela creche. A instituição está posicionada na parte baixa, bem próximo à Rua Deputado Antonio Edu Vieira, que atravessa todo o bairro (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A creche realiza diversos projetos para os quais toda a equipe dessa instituição faz um movimento para garantir a iniciativa, a continuidade e a renovação, sempre buscando preservar os direitos das crianças ao brincar e ao cuidado. São utilizados como base documentos oficiais, dentre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Critérios para Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O Projeto Segunda-Feira Verde, por exemplo, consiste na tentativa de reforçar a importância da alimentação saudável. Para isso, uma barraquinha é montada na entrada da Creche para que as famílias que desejarem, e puderem, deixem legumes e verduras. A bacia com o que é arrecadado no dia passa por todas as salas e os alimentos são mostrados/apresentados para as crianças.

O Projeto Capoeira é realizado por dois pais de alunos que vão à escola para ensinar capoeira para todos os grupos, em momentos separados e o Projeto Parque Bem Legal, que depende de condições climáticas favoráveis, sem chuva, por exemplo, acontece todas as sextas-feiras. Esse projeto foi assim nomeado por conta de uma cena presenciada pela diretora Tatiane, quando um aluno viu brinquedos diferentes pelo parque e disse: “Olha pai, hoje é dia do parque bem legal!”

O Projeto Boi de Mamão é desenvolvido por duas professoras aposentadas, que retornam de 15 em 15 dias e dançam o Boi de Mamão no salão com todas as turmas.

O Quadro de Vivências, além de um projeto, é também um planejamento vivo, pois as atividades diárias são afixadas na porta de cada uma das salas de aula com a finalidade de que haja trocas relativas ao que foi planejado entre professoras, pais e funcionários.

O Projeto Meio-Dia serve para dar outra opção às crianças que não querem dormir. As salas do G2, G3 e G4 viram salas dormitório e as salas do G5, G6 e o salão funcionam com espaço para brincadeiras direcionadas.

Por fim, o Projeto Acolhida e Despedida, que acontece de terça a sexta-feira, serve para receber as crianças e esperar a chegada dos familiares no salão, visando a interação entre os grupos por meio de brincadeiras direcionadas. Segundo a diretora dessa instituição, os projetos são reavaliados constantemente e envolvem muitos profissionais, dentre eles, o professor Geovane, a D. Lena (auxiliar readaptada) e outras professoras.

As/os profissionais da Creche trabalham em conjunto, de maneira dialogada e entendem a Instituição de Educação Infantil como

Espaço coletivo profissionalizado onde se compartilha com as famílias a educação e cuidado das crianças. Deve ser planejado para atender as necessidades e direitos de crianças e adultos, organizado de forma a ser um “terceiro educador”, um ambiente acolhedor que favoreça o sentido de pertencimento de todos os envolvidos. Deve possibilitar a diversificação e a ampliação das diferentes linguagens, vivências sociais e culturais, interações e aprendizagens, respeitando a diversidade. É importante ser um espaço democrático e de reflexão, onde todos os adultos são educadores, sendo um local para a formação em serviço observando a infância como categoria social e histórica, e as crianças como sujeitos sociais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Tema articulador de todos os projetos de docência na Creche Nossa Senhora Aparecida

Na Creche Nossa Senhora Aparecida, há muitos anos, os estágios são entendidos como formação em serviço e como parte do Projeto Político Pedagógico. Nesse percurso compartilhado, a Creche se dispõe “a ensinar e aprender” junto com a universidade. Nesse prisma, os estágios se desenvolvem com base no diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos e, na parceria que se estabelece, todas/os podem aprender juntas/os quando se comprometem mutuamente.

Como estratégia metodológica utilizada para a qualificação continuada das professoras da Creche, a instituição já havia definido a necessidade de um eixo articulador para todos os projetos de estágio a serem desenvolvidos ao longo de cada semestre (ABREU; BROERING, 2018).

No início de 2018, em diálogo entre a professora orientadora do estágio, a direção, a supervisão e as/os docentes da Creche, definiu-se como tema articulador dos Projetos de Docência “o espaço interno das salas de referência”. Cada dupla de estagiárias - ao observar a instituição durante quatro idas a campo, com base em estudos realizados na Universidade do Estado de Santa Catarina-UESC e ancoradas nas leis e orientações oficiais que defendem e asseguram os Direitos das Crianças – apresenta um projeto para cada agrupamento etário.

Assim, o projeto intitulado “Reorganização e Exploração dos Espaços Circunscritos no Grupo 4 na Creche Nossa senhora Aparecida” apresentou as propostas a serem desenvolvidas com as crianças com base nos Núcleos da Ação Pedagógica (NAP), como: linguagens, relações sociais e culturais e relações com a natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012; 2015) por meio das artes, das vivências coletivas e individuais, da construção de identidade e materiais, da ampliação de repertório, das brincadeiras, da contação de histórias, das saídas de campo, do contato com a natureza, da montagem/reorganização de cantos circunscritos, entre outros recursos.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estágio, partimos da observação sistemática, seguida de registros escritos e fotográficos, elaboração do projeto de docência, planejamento semanal e diário, registros das vivências propostas e análise desses registros e das produções das crianças ao final de cada semana para podermos avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas, formas de organização dos espaços, tempos e materiais para esses fins.

Ao longo da docência, exploramos com as crianças todos os espaços da unidade, incluindo alguns aonde não iam com frequência, como a cozinha e o depósito, neste último, para ver as frutas lá armazenadas. Também visitamos e exploramos ambientes no entorno da Creche, como o Parque Florestal do Córrego Grande e a Feira do bairro.

Em todas as etapas, consideramos que a brincadeira é fundamental para as crianças e o papel do professor é organizar a base estrutural desse momento lúdico. Dessa forma, em nosso trabalho, organizamos os ambientes para incentivar a imaginação e a criatividade.

Quanto aos instrumentos e critérios de avaliação, para avaliar o trabalho proposto, consideramos especialmente o interesse e participação das crianças nos diversos momentos da rotina, bem como, nas atividades propostas e brincadeiras oportunizadas. Algumas questões se fizeram constantes e orientaram nossa avaliação, dentre elas: Como as crianças desenvolveram as brincadeiras? Como comunicaram suas opiniões e o que diziam? Quais seus ambientes preferidos? O que chama a sua atenção e provoca curiosidade no que se refere às relações com a natureza?

Durante todo o processo de envolvimento com as crianças, elaboramos um cuidadoso registro escrito e fotográfico, além de procurarmos dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por meio de painéis com imagens das vivências, frases das crianças, expressões usadas por elas. Essa documentação permanecia na parede da sala de uma semana para a outra, para que a comunidade escolar e as crianças pudessem visualizar.

O objetivo geral da proposta foi organizar junto com as crianças e professoras novos espaços circunscritos na sala do grupo G4, respeitando os desejos e necessidades individuais e coletivos. Para alcançar esse objetivo, buscamos, especificamente:

- Proporcionar a participação ativa, responsável e democrática das crianças na construção dos espaços circunscritos;
- Estimular as percepções com relação à natureza por meio do contato direto;
- Oportunizar vivências com diferentes tipos de frutas, sabores e formas;
- Colaborar no desenvolvimento das crianças de forma lúdica por meio de brincadeiras e propostas direcionadas;
- Aproximar as crianças das práticas diárias, geralmente realizadas fora da instituição educacional, oportunizando contato com materiais e experiências somadas às já realizadas na Creche, buscando gerar novas interações e autonomia;
- Promover a participação em atividades em grupos ou individuais, visando familiarizar as crianças com essas interações distintas e necessárias e,
- Valorizar as diferentes identidades: culturais, de gênero, etnia, classe social, crença, entre outras, por meio da contação de histórias.

Período de realização

Observação: ocorreu no período matutino, durante quatro dias consecutivos: 12, 13, 14 e 15 de março de 2018.

Docência: ocorreu no período matutino, durante os dias 21, 22, 23, 24, 28 de maio e 06 de junho de 2018.

Considerações finais

O estágio de docência na Educação Infantil nos parecia muito intimidador, desde muitas fases antes, quando colegas de curso nos relatavam a correria que era essa etapa, o quanto estavam com o tempo limitado por conta da produção de materiais e como estavam cansadas. Esse cansaço era visível.

Ficávamos imaginando como seria esse estágio no qual conduziríamos um determinado grupo de crianças por, inicialmente, oito dias. Muitos questionamentos se faziam presentes nas semanas antecedentes a nossa ida à Creche. O que iríamos propor? As vivências seriam significativas para nós e, principalmente, para as crianças? Elas gostariam das propostas? Somavam-se a esses questionamentos a ansiedade e a insegurança. E, então, chegou o momento de desenvolvermos nosso projeto de docência, após quatro dias de observação (nos quais contribuímos em algumas situações). Tudo o que as nossas colegas haviam falado aconteceu: a correria para con-

seguir conciliar o estágio com as outras disciplinas e com a vida pessoal, a produção de materiais que não parecia ter mais fim, somando-se ao cansaço. Esse conjunto nos deu, no meio do semestre, a sensação de estarmos chegando ao finalzinho dele.

Os acontecimentos relacionados ao estágio tiveram um peso ainda maior, fazendo desse um semestre atípico. No período, ocorreu a greve dos servidores públicos da área da Educação e da Saúde na sua luta contra a implementação das Organizações Sociais (OS) no município de Florianópolis, juntamente com a greve dos caminhoneiros que reivindicavam melhores condições de trabalho e a baixa do preço do etanol, sendo que essa última paralisou quase o país inteiro. Nosso apoio aos dois movimentos foi total, mesmo sendo, de alguma forma, afetadas por eles, pois entendemos a importância da luta por direitos.

Foi, portanto, através das nossas vivências que descobrimos as coisas não mencionadas por nossas colegas. Primeiramente, a troca de conhecimentos com as profissionais da Creche, que nos apoiaram, confiaram no nosso trabalho e ajudaram nos momentos em que nos sentimos perdidas. As experiências que somente a docência poderia nos proporcionar, mostrando que planejar é fundamental, e que sair do planejamento faz parte; que planejar significa quase a mesma coisa que replanejar, porque as circunstâncias nos levam a caminhos não imaginados, porém, interessantes; que a docência é viva e está em movimento contínuo, e que não existe prática descolada de teoria, mesmo que, às vezes, apliquemos na prática uma teoria que fuja um pouco da nossa linha de trabalho; que não é tão simples como parece possibilitar às crianças a participação na construção do planejamento, pois isso demanda o deslocamento da nossa zona de conforto.

Entendemos, por fim, que o estágio implica um olhar atento aos detalhes, e que esses detalhes nos mostram o quanto as crianças têm a nos dizer, mesmo que não verbalizem. E, principalmente, que imprevistos são cotidianos e que somente com uma boa formação, embasamento e experiência é possível acolhê-los com um “plano b”. Também, compreendemos a necessidade do pensar reflexivo e constante sobre a nossa prática e que os registros servem como fonte de análise, portanto, registrar é de grande relevância. E, talvez, o mais desafiador dos pontos, mas também o mais fundamental, buscar aprimoramento constante das nossas propostas e ações, ouvindo as considerações das crianças, tornando-as ativas nesse processo educativo, fazendo uma pedagogia com as crianças e não para as crianças.

Referências

ABREU, G. S. A. de; BROERING, A. S. Creche e Universidade desenham juntas uma proposta de estágio a partir do novo currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Palestra. **VI Congresso de Educação Básica - COEB** em 05 de fev. de 2018. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2018/index.php?cms=anais&menu=0>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BECKER, P. Natureza e funções da literatura infantil. In: K. ROSING, T. M.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF: [s.n.], 2002. p. 139-151.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Betim-MG: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico – PPC Creche Nossa Senhora Aparecida**, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2012.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Agatha da Rosa dos Santos

Gabrielle Luana Rosinski

Rosa E. M. W. Martins

Considerações Iniciais

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC oportuniza que os/as licenciandos/as possam desenvolver a docência em espaços escolares e não escolares. No semestre de 2020/01, nossa turma teve a opção de efetivar o estágio em um dos seguintes campos: nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou no Projeto Integrar, que tem um curso pré-vestibular social voltado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Neste artigo, vamos focar nossa escrita em apresentar as experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo que escolhemos para o nosso estágio.

Com o início do semestre, a turma foi dividida em duplas e cada uma teve a opção de escolher entre os dois campos já mencionados. Com a certeza de que gostaríamos de realizar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos contato com a professora Tatiana, responsável pelo 3º ano dos anos iniciais da Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros, localizada no Itacorubi, bairro central do Município de Florianópolis/SC, nossa turma para realizar o estágio.

Após os primeiros contatos, efetuados no mês de março de 2020, nos deparamos com uma realidade jamais vivida, um isolamento social. Com isso, escolas e universidades foram fechadas e todos se recolheram para suas casas. Essa situação impôs um desafio, adaptar o ensino até então presencial para a modalidade remota em todos os níveis, desde os anos iniciais até o ensino superior. As disparidades sociais ficaram evidenciadas diante das dificuldades de estudantes e professores/as em acompanhar as aulas devido à falta de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Diante dessa realidade, a UDESC foi, aos poucos, criando estratégias para a retomada das aulas de forma remota. Em junho de 2020, foram reiniciadas as aulas da graduação e as atividades da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III de forma remota por meio de salas virtuais. Foi um grande desafio dar conta de uma nova relação pedagógica em uma disciplina essencialmente prática e realizada diretamente nas unidades escolares. A saída foi a utilização das tecnologias para aproximar os/as estudantes e campos de estágio.

Neste sentido, o presente artigo está organizado em três partes. Inicialmente, apresentamos a organização dos Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Geografia Licenciatura da UDESC/FAED. Em seguida, discutimos questões acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, esboçamos as experiências e atividades pedagógicas realizadas na disciplina do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na UDESC/FAED

Em 2002, o MEC instituiu a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002a), e a Resolução CNE/CP n. 02/2002, que estabelece a duração e a carga horária para os cursos de licenciatura no Brasil, exigindo reformulação curricular para todos os cursos (BRASIL, 2002b). Com isso, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (2013) foi reformulado para atender às DCNs. O PPC do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC tem como objetivo geral do curso a formação do professor/educador do ensino da Geografia.

Segundo Martins (2015), o curso de Geografia apresenta como principal característica a pluralidade de ideias e o aprimoramento da ciência geográfica. Sendo assim, o PPC (UDESC/FAED, 2013) busca preparar e capacitar os/as graduandos para a formação de professores que possuam uma postura crítica-reflexiva, dominem a ciência geográfica e tenham, além de tudo, conhecimento na atuação docente. Esse curso busca, desde o início da graduação, que os/as estudantes desenvolvam habilidades que contribuam para sua preparação a atuação na docência no ensino da Geografia na Educação Básica, nas redes públicas ou privadas de ensino. De acordo com Milanesi:

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável para um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de sua formação. Nele estão à oportunidade de assimilar a teoria e a prática, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o acadêmico escolheu para exercer e entender a realidade que se vive e que irá trabalhar (MILANESI, 2012, p. 1).

A partir da 5ª fase do curso, são apresentadas as disciplinas voltadas à prática docente, iniciando com o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, que proporciona a “[...] observação da prática pedagógica da Geografia Escolar na Educação Básica e do cotidiano escolar” (UDESC/FAED, 2013, p. 55). Além de proporcionar “[...] o uso do diário de campo para as aulas e para a elaboração de projetos voltados ao ensino da ciência geográfica, tendo como forma de avaliação a elaboração de um Relatório de observação” (MICHIELIN, 2019). Nessa etapa, muitas vezes, os/as estu-

dantes têm seu primeiro contato direto com a sala de aula, espaço que contribui para a criação da identidade profissional.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II ocorre logo em seguida, na 6ª fase do curso de Licenciatura em Geografia UDESC/FAED. Nessa etapa, os/as estudantes saem do papel de observadores/as e passam a ser protagonistas no desenvolvimento de projetos de intervenção no ensino de Geografia do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio a serem aplicados em campo, ou seja, na sala de aula. Segundo Michielin (2019), na prática do Estágio II “[...] é valorizada a escrita reflexiva da prática como parte avaliativa, além da elaboração do relatório de estágio e a socialização destas experiências em um Seminário de Estágio I e II do curso de Geografia Licenciatura”.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, cursado na 7ª fase, tem como proposta oportunizar experiências educativas em espaços formais e não formais de educação para que o/a estudante da graduação possa desenvolver, por meio de projetos e/ou oficinas, a prática da docência (MICHIELIN, 2019).

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tendo em vista a experiência vivenciada em nosso Estágio III, que teve como foco a docência nos anos iniciais, apresentamos uma breve contextualização com o propósito de situar uma discussão acerca da importância da alfabetização geográfica e o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na fase inicial do Ensino Fundamental, as crianças passam por uma importante etapa da sua escolarização, o período da alfabetização. Sabe-se que o conceito de alfabetização vem passando por diversas discussões, que têm como objetivo ressignificar da melhor maneira possível esse complexo período da vida escolar. Segundo Martins (2015), a alfabetização vai além de um domínio de técnicas de leitura e escrita. Ele é, também, um processo por meio do qual se compreende as capacidades e conhecimentos múltiplos. Sendo assim, entende-se que a alfabetização vai além do saber escrever símbolos e identificá-los, sendo de extrema importância que a criança desenvolva, também, uma leitura do mundo no qual está inserida.

Para Callai (2005), é preciso buscar caminhos para ensinar Geografia nos anos iniciais e essa busca deve estar centrada no pressuposto básico de que, para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo. Com isso, ela é estimulada a conhecer a realidade em que vive e as relações que se efetivam nesse espaço.

As crianças, enquanto sujeitos sociais, também produzem o espaço e, nesse processo, constroem lugares (LOPES; VASCONCELLOS, 2005). Compreender o espaço no qual está inserida é o primeiro passo para a formação da cidadania de uma crian-

ça. A ciência geográfica possibilita se reconhecer no espaço, bem como, conhecer os fenômenos do mundo no qual se insere o/a estudante do Ensino Fundamental. Desse modo, alfabetizar geograficamente nos anos iniciais é uma maneira de proporcionar a formação de um cidadão que consegue compreender as dinâmicas sociais do mundo, bem como, questioná-las, angariando maior sentido para tudo aquilo que escreve e lê.

[...] ler o mundo não é apenas saber ler um mapa, apesar de essa leitura ser extremamente importante para a Geografia. É ir um pouco mais além, é ler a vida nas entrelinhas do cotidiano de cada um, relacionar Geografia Humana com Geografia Física de forma articulada e plena, completando-as; compreender que as paisagens são consequências da interação do homem com a sociedade (GONÇALVES; LOPES, 2008, p. 48).

Por meio das categorias geográficas, como espaço, lugar, território, globalização, cidade, cartografia, natureza e sociedade, podemos auxiliar as crianças para que possam construir seu pensamento crítico. Também é importante para que produzam entendimentos sobre o mundo e aprendizagens significativas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia. De acordo Com Callai, “[...] uma aprendizagem significativa só ocorre quando os conteúdos estudados permitem que o aprendiz produza um conhecimento ao se apropriar da compreensão dos fenômenos para além de simplesmente tê-los como informativos” (2020, p. 60).

Lerner afirma que a alfabetização tem o compromisso de “[...] formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria, frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem” (2002, p. 27). Sendo assim, a alfabetização precisa ser compreendida como um processo amplo e comprometido com o sujeito social que, nesse caso, é a criança, possibilitando a formação de sujeitos autônomos nas dimensões políticas e sociais e que ultrapasse o simples domínio da leitura e da escrita.

Podemos afirmar que a Geografia nos anos iniciais tem um papel importante na alfabetização, no desenvolvimento do raciocínio espacial e na compreensão do espaço vivido e percebido. Isso porque, nessa fase, é importante desenvolver a leitura do mundo a partir de um olhar espacial e geográfico, considerando as vivências e as experiências das crianças.

As experiências vivenciadas na disciplina do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III

No início do semestre, após a organização dos grupos para iniciar o estágio III, tivemos a oportunidade de um primeiro contato com a professora e a turma da Escola. Porém, no dia 17 de março de 2020, as aulas da UDESC foram suspensas, assim como as de todas as Escolas e outras Universidades, por conta da pandemia do novo Coronavírus e os primeiros casos registrados no município de Florianópolis/SC.

Passaram-se alguns meses até que as aulas da UDESC fossem retomadas na forma remota, online, decisão essa que, inicialmente, desagradou muitos/as estudantes, técnicos/as e professores/as pela maneira como foi adotada. Esse novo modelo de aula, naturalmente, foi bastante difícil e estranho para a adaptação de todos/as, porém, semana após semana, conseguimos nos acostumar a essa ideia de aulas à distância, pois, infelizmente, não havia alternativa.

No início, muitos foram os questionamentos. Como fazer um Estágio nos anos iniciais de forma remota? Muitas e muitos de nós nem ao menos tivemos a oportunidade de conhecer as nossas turmas e respectivas professoras. Frente a isso, surgiram muitas dúvidas e inseguranças sobre como seria essa nova forma de vivenciar uma disciplina de estágio. Um estágio trabalhado na forma remota daria conta de contribuir para nossa formação inicial? Iríamos contribuir com as aulas das professoras regentes das turmas dos anos iniciais da escola campo? Nesse contexto, é preciso destacar que as aulas na forma remota contribuíram ainda mais para acentuar as desigualdades existentes no país.

A pandemia da COVID-19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação *lato sensu*, potencializando aumento da desigualdade, uma vez que assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentes tenderam a se reproduzir de modo ampliado em um contexto de isolamento social e crescente convergência para estratégias de ensino da terceira revolução industrial, com base em tecnologias de informação e comunicação que não são plenamente disponíveis ou acessíveis a todos estudantes e professores (SENHORAS, 2020, p. 135).

Para os mais privilegiados socialmente, uma escola de inovações tecnológicas e focada na aprendizagem, como, por exemplo, as escolas particulares, que foram as primeiras a iniciarem as aulas online e que todos/as os/a estudantes tinham acesso à Internet. Já para as classes menos privilegiadas, com limitações de acesso às tecnologias e à Internet, a escola tem o papel de acolhimento social, lugar de oportunidades para interagir e de assistência às crianças. Aliado a isso, muitas famílias perderam o emprego, tiveram diminuição do salário e precisaram lidar com o cuidado e a orientação das tarefas escolares das crianças, em casa.

Em meio a esse cenário, retomamos as aulas da Disciplina do Estágio III, com nosso primeiro encontro remoto do Estágio III ocorrido no dia 23 de junho. Esse primeiro momento foi uma oportunidade de conversar sobre como estavam as coisas com todos e todas, conversar um pouco a respeito do modo como seriam desenvolvidas as próximas aulas e passar as orientações das semanas seguintes. No modelo remoto, contamos com a participação de muitas professoras e professores convidadas/dos que contribuíram em rodas de conversa sobre temas e falas importantes para nossa formação, circunstância que, talvez, não ocorresse na forma presencial.

No dia 7 de julho, tivemos uma conversa com a professora de Geografia das redes pública e privada de ensino, Mayne Macedo. A convidada explanou sobre a re-

alidade vivenciada nas suas aulas no modelo remoto, suas dificuldades, como e que recursos metodológicos usava para poder tornar as aulas mais dinâmicas. Também apresentou uma síntese da sua dissertação de mestrado, que teve como tema central a utilização dos *smartphones* como ferramenta das aulas de Geografia e a integração desses dispositivos no desenvolvimento dos conteúdos e conceitos do ensino de Geografia. Ainda, destacou o uso desse dispositivo para ensinar a aprender escalas cartográficas.

Em um outro encontro, tivemos a presença da Professora Doutora Roselane Costella¹, que nos indicou previamente a leitura de três textos base para a discussão do ensino de Geografia na contemporaneidade, bastante relevantes e condizentes com o momento que vivemos. Nesse encontro, a referida professora destacou a relevância da relação teoria e prática na formação inicial de professoras e professores.

Recebemos, também, durante nossos encontros virtuais, o Professor Kleicer, um dos fundadores do Projeto Integrar. Esse momento foi importante, pois em poucos momentos na graduação tivemos a oportunidade de falar sobre a escolarização da EJA e da Educação de Jovens e Adultos em um curso pré-vestibular que tem como objetivo a educação integral e a assistência a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O professor apresentou a história da criação do Integrar e como estão atuando durante a pandemia.

Com foco na Geografia dos anos iniciais, a Professora Denise Wildner Theves² também participou de uma roda de conversa conosco. O que mais chamou atenção na sua fala foi o destaque para a educação geográfica para crianças e como elas constroem seus conhecimentos, que são mediados pelo espaço, por meio de suas vivências. A professora deu ênfase para o processo de humanização da criança e para a importância da linguagem corporal e conceitual no ensino da Geografia nos anos iniciais.

Além dos convidados, o planejamento da disciplina contou com a participação dos/as estagiários/as em *Lives* que muitos/as professores/as fizeram durante esse tempo de pandemia, constituindo-se ótimas oportunidades de aprimoramento da nossa formação nesse período. Amplamente divulgadas pelas redes sociais, foi uma oportunidade de aprender muito com professoras e professores de todo o país. Após esses encontros, nos quais houve bastante discussões sobre o ensino de Geografia com foco nos anos iniciais, no início de agosto, nos reunimos com as Professoras dos anos iniciais da EEB Leonor de Barros, de moto remoto

Nesse dia, elas nos relataram como estavam sendo desenvolvidas as atividades durante as aulas pelo sistema remoto, o modo como estavam organizando as tarefas enviadas e/ou disponibilizadas de forma online para os/as estudantes e como a escola e as professoras e os professores estavam construindo os planejamentos para dar continuidades às aulas.

¹ Professora Dra da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

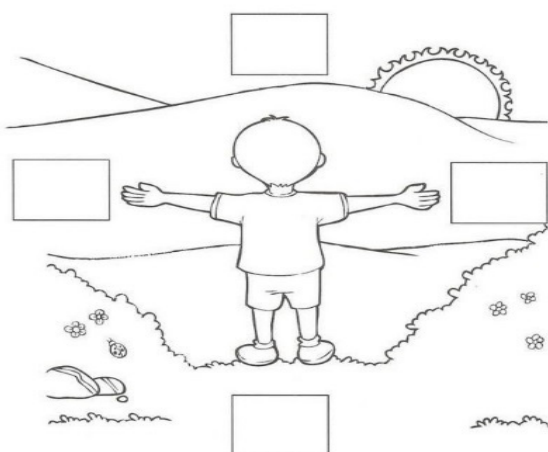
² Professora Dra da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Tendo em vista a situação socioeconômica da maioria das famílias da escola, o acesso à Internet e a disponibilidade de aparelhos tecnológicos para a realização de aulas *online* eram escassos. Muitos/as estudantes precisavam dividir computador e/ou celular com a família e, conforme relatado pelas professoras, a maioria das famílias buscava as atividades impressas, que eram organizadas e disponibilizadas pela escola a cada 15 dias. No caso da nossa turma do 3º ano, somente 2 ou 3 estudantes acompanhavam as aulas pela Internet, os demais buscavam atividades na escola. Com isso, foi acordado com as professoras dos anos iniciais que os/as estagiários/as iriam planejar atividades para serem enviadas para as crianças.

Após uma conversa sobre a situação das aulas, a professora regente expôs que, de acordo com planejamento anual da turma, os conteúdos que seriam trabalhados teriam como tema central a orientação e a cartografia. Destacou seu interesse pela abordagem de alguns aspectos do bairro onde a Escola está situada e onde a maioria das crianças reside. A partir dessas orientações, iniciamos a pesquisa e o planejamento das atividades que seriam disponibilizadas para a turma. As professoras nos orientaram que todas as atividades deveriam ter textos explicativos e explicações claras, porque as crianças, muitas vezes, não tinham auxílio dos familiares para as tarefas escolares.

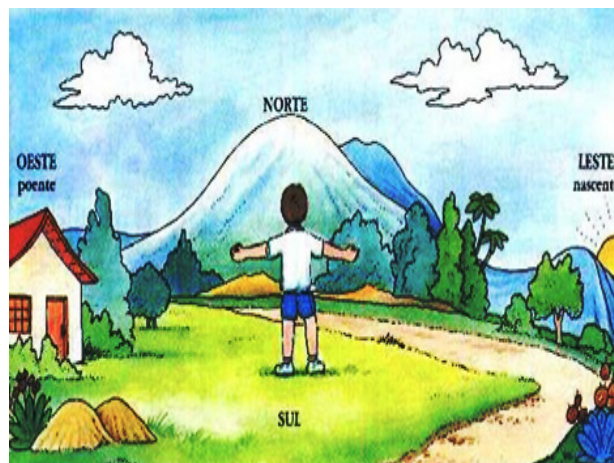
Ao pensar nas atividades, inicialmente nas de orientação e localização, foi de suma importância colocar um pequeno texto explicativo aos/as estudantes, a fim de facilitar a resolução do que seria proposto. Também utilizamos ilustrações para esse primeiro momento do estudo da orientação, utilizando desenho de bonecos que representassem as crianças, utilizando a lateralidade para, a partir daí, apresentar os pontos cardeais: Norte; Sul; Leste e Oeste, como ilustram as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Pontos cardeais: colorir e completar



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Figura 2 - Pontos cardeais ilustrado



Após as atividades de orientação e localização, passamos para as tarefas sobre a Cartografia, iniciando a discussão com a reflexão do que seria um mapa, incluindo a ilustração de seus principais elementos. Posteriormente, foi abordada a discussão sobre o Bairro da escola (Itacorubi) e do Município de Florianópolis (Figura 3 e Figura 4). Usamos, ainda, mapas do município e da região metropolitana para trabalharmos a relação de vizinhança entre as cidades e ressaltar que a maior parte do município está inserida na Ilha de Santa Catarina. A partir dessas imagens, elaboramos questões sobre a vizinhança, o bairro, e propusemos a elaboração de um primeiro mapa no qual o/a estudante faria uma representação do caminho da sua casa até a escola, com esse percurso representado no mapa.

Figura 3 - Mapa de Florianópolis: colorir e completar

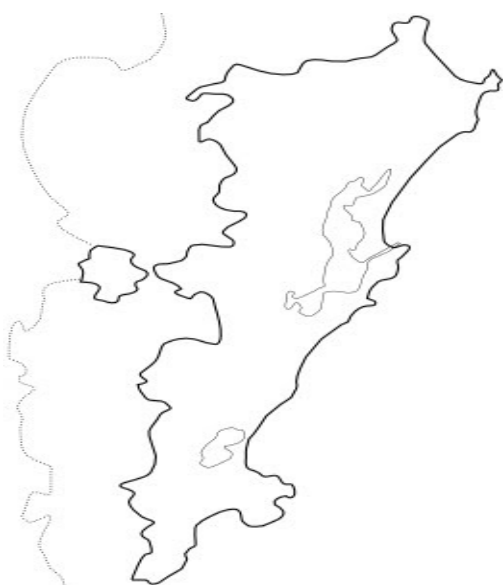
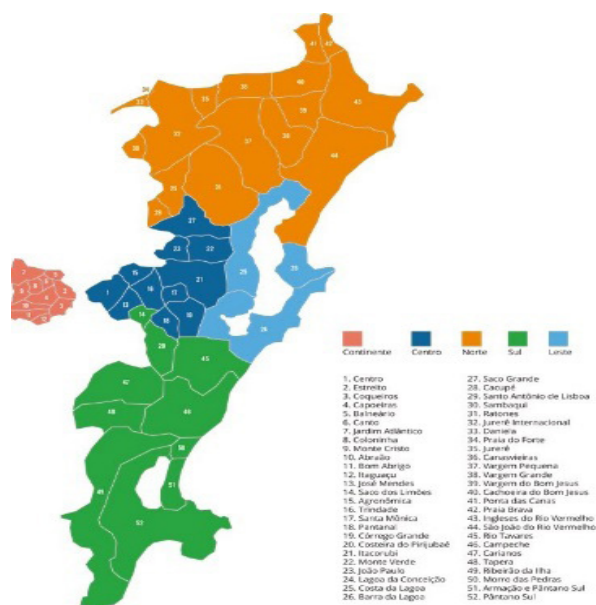


Figura 4 - Mapa de Florianópolis ilustrado



Organizamos atividades como: cruzadinhas e caça palavras. Também propusemos às crianças que escrevessem uma carta ao prefeito, instigando a cidadania das crianças, uma das principais questões na Geografia. Nessa carta, o/a estudante informaria ao prefeito do município a escola onde estuda e o lugar onde reside e, assim, traçaria sugestões para melhorias em seu bairro.

Com o uso das tirinhas da Mafalda (Figura 5), pensamos em uma outra linguagem para fazer o fechamento das práticas pedagógicas propostas. A partir delas, o conteúdo de localização/cartografia foi encerrado no plano de atividades.

Figura 5 - Tirinhas da Mafalda



Fonte: Quino (2003).

Conforme aqui relatado, procuramos, com as diferentes atividades planejadas, possibilitar maneiras diversas de oportunizar aprendizado às crianças de forma lúdica e interativa. Somos cientes que vivemos um momento singular e fizemos o possível para buscar opções capazes de superar a distância e dar continuidade ao processo de escolarização dos/das estudantes.

Considerações finais

Vivenciar o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, o último do nosso percurso acadêmico do curso de Geografia Licenciatura, no cenário da pandemia nesses tempos excepcionais, foi bastante singular e nos apontou algumas alternativas para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem por meio do ensino remoto nas plataformas digitais. No começo da pandemia, e até do retorno das aulas na UDESC de forma não-presencial, muitas angústias e preocupações nos assolavam, pois estávamos prestes a concluir o curso. A forma remota de aulas a partir do uso das ferramentas digitais foi o caminho encontrado para dar continuidade às disciplinas do percurso formativo, entre elas, o Estágio III.

O caminho encontrado para a continuidade do estágio foi por meio de rodas de conversa com professores e professoras convidados/as e com as professoras dos anos iniciais da Escola Leonor de Barros. A participação nas diferentes *lives* também nos ajudou a enfrentar o desafio de uma disciplina de caráter prático ser realizada de forma remota. Fomos obrigados a nos reinventar para minimizar os impactos do distanciamento social.

O diálogo com as professoras da EEB Leonor de Barros e a organização de atividades para serem enviadas para as crianças foram alternativas encontradas para nos aproximarmos da escola, da realidade da sala de aula e da Geografia dos anos iniciais. Mesmos cientes que nada substitui a relação pedagógica presencial, que permite interagir com os/as estudantes, foi necessário lidarmos com um cenário de emergência provocado pela pandemia do novo coronavírus.

Acreditamos que, apesar das limitações impostas pelo isolamento social, com a substituição das atividades práticas dos estágios de forma presencial nas escolas por atividades não presenciais na disciplina do Estágio III, foram vivenciadas experiências importantes e potentes para qualificar nossa formação. Momentos como esses nos trazem lições de resistência e solidariedade e nos movem no sentido de pensarmos uma educação que humaniza.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: CNE. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: CNE. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

CALLAI, H. C. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 1, jan./dez. 2020.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>

GONÇALVES, T. R. P. S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância**: reflexões de uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação continuada. **Boletim Goiano de Geografia** (Online), Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

MARTINS, R. E. M. W. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 64-79, 2015.

MICHIELIN, C. A. **O papel do itinerário formativo do curso de Licenciatura em Geografia na formação da identidade docente**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Geografia (Licenciatura em Geografia). Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED. Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Florianópolis, SC.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 46, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins fontes, 2003

UDESC/FAED. Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Florianópolis, 2013.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura - BOCA**, Boa Vista, a. II, v. 2, n. 5, 2020.

A ESCOLA ESTÁ DENTRO DAS CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A DOCÊNCIA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

Aniger Medeiros

Caroline Kern

Luisa Pereira de Souza

Introdução

Os estudos realizados na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório V do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) permitiram refletir acerca do direcionamento da observação pedagógica. Como afirma Madalena Freire (1996), pode-se pensar esse olhar em três focos: na aprendizagem individual e/ou coletiva, na dinâmica e na própria coordenação da aula. Com isso, considera-se que um olhar sem direcionamento é um olhar vazio ou até mesmo tendencioso ao preconceito e ao julgamento.

Pensar o cotidiano da educação requer um olhar ainda mais sensível nesses tempos de pandemia da COVID-19 vividos em 2020. O fenômeno que assola a humanidade provoca mudanças bruscas e imprevistas no fazer pedagógico, exigindo a realização de atividades não presenciais até então inimagináveis para o atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Contudo, esse movimento implica no uso de ferramentas e recursos nem sempre disponíveis às famílias das crianças e pouco familiares aos professores.

Dessa maneira, pensar na ação docente exige um olhar reflexivo sobre a formação inicial, a formação em serviço e, também, sobre as implicações das tecnologias no processo de desenvolvimento profissional de professores/as.

Com essas premissas, pretende-se, neste artigo, problematizar algumas questões vivenciadas ao longo do desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório V, caracterizado como estágio docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia da COVID-19. Nesse movimento, emergem reflexões sobre a formação inicial de professores/as e sobre a pouca inserção do estudo das mídias digitais nos currículos desses cursos. Isso porque, o conhecimento dessas tecnologias é fundamental para os/as professores diante da exigência de realização de atividades não presenciais mediadas por tecnologias em razão das medidas necessárias de isolamento social (Parecer 05, CNE, 2020).

Não bastasse a tensão gerada pela pandemia e os riscos à saúde, a insegurança no uso das tecnologias como recursos educacionais torna o cotidiano dos/das

professores/as ainda mais difícil. Um dos problemas nesse uso é atribuído a questões geracionais, dado o fato de os/as professores/as da Educação Básica e seus/suas formadores/as, os/as docentes dos cursos de licenciatura, não pertencerem à geração dos/as chamados/as nativos/as digitais¹. Entretanto, mesmo nós, como estudantes-estagiárias, enfrentamos dificuldades para empregar essas tecnologias como recursos educacionais.

Desse modo, pretende-se, neste escrito, relatar a experiência vivida no Estágio Supervisionado Obrigatório V, tendo como primeira seção a descrição da rotina de trabalho das professoras² no Ensino Fundamental. Na segunda seção, tratamos sobre as tecnologias digitais e a formação inicial de professores/as; na terceira, apresentamos o estágio desenvolvido em uma instituição pública de ensino do município de Florianópolis/SC durante o período de pandemia, de forma não presencial e mediado por Tecnologias Digitais, por fim, destacamos as considerações finais deste estudo.

Educação frente à pandemia: rotinas de trabalho de professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental

É certo que a pandemia da COVID-19 impôs à educação uma série de (re) adequações curriculares, da organização didático-pedagógica, das minúcias antes pensadas para a presença de professores/as e estudantes no mesmo espaço físico e que, agora, precisam ser desenvolvidas sem esse contato. Há, também, o contexto em que se inserem as crianças das escolas públicas, pois,

De acordo com o Censo Escolar-2018, o sistema público ofertava 39,5 milhões de matrículas (81,4% do total das matrículas de educação básica) em 141,3 mil escolas com 1,86 milhão de docentes. Essa oferta é distribuída em quase 6.000 redes (26 estaduais, a rede distrital e 5.570 municipais). Em 2018, as redes estaduais foram responsáveis por 33% das matrículas; as municipais, por 48%; e a rede privada, por 19%. Diante de uma rede pública com tais dimensões e da inexistência de um Sistema Nacional de Educação, é de se esperar que o Estado tenha grandes desafios quanto à coordenação e cooperação federativas para responder às consequências educacionais da pandemia (ALVES *et al.*, 2020, p. 981).

Nesse cenário, mais do que exigir a reorganização de atividades escolares, a pandemia colocou uma lente de aumento nas desigualdades sociais preexistentes e naquelas que se estabeleceram por esse momento excepcional em que o desemprego e a falta de recursos básicos, como moradia e alimentação, alargam as distâncias entre os sujeitos que constituem a sociedade e que por ela são constituídos. A

¹ Os usuários que nasceram a partir de 1990, em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas, são chamados de nativos digitais (FRANCO; SAMPAIO, 2004; PRENSKY, 2001).

² Em virtude de termos acompanhado professoras que se identificam pelo gênero feminino, usaremos exclusivamente essa forma de referência sempre que nos dirigirmos, especificamente, às professoras do campo de estágio.

situação se agrava quando observamos que as tecnologias se tornam centrais para que qualquer ação pedagógica seja desenvolvida nesse período, contraditoriamente, grande parte das crianças e muitos/as professores/as não têm equipamentos adequados e acesso à Internet em suas moradias.

Neste contexto, destacam-se os impactos negativos da crise sobre os estudantes da rede pública, os quais dependem, majoritariamente, das escolas para exercerem seu direito à educação. Diferentemente das escolas privadas, a grande maioria dos alunos da rede pública não dispõe de condições adequadas (computadores, acesso à internet, espaço físico, mobiliário etc.) para a realização de atividades educacionais em casa. Pesa, ainda, sobre um número expressivo de crianças muito pobres o impacto do ponto de vista nutricional, pois, juntamente com as aulas, elas também perderam o acesso à alimentação escolar (ALVES *et al.*, 2020, p. 980).

Diante desse processo de ressignificação da docência pela exigência do uso prioritário de mídias digitais e da compreensão dos significados e sentidos da escola na vida das crianças e suas famílias, foram necessários ajustes na proposta teórico-metodológica. Foi necessário pensar coletivamente nas estratégias que permitissem à escola fazer-se presente na vida dessas crianças nesse momento de distanciamento das atividades escolares presenciais.

As profissionais, empenhadas para que todos e todas tivessem acesso às atividades, trabalharam incessantemente no desenvolvimento de planejamentos que abarcassem os conteúdos presentes nos diferentes componentes curriculares. A instituição, todas as quartas-feiras, fazia postagem das aulas da semana em ordem numérica. As semanas eram intercaladas entre os diferentes componentes curriculares. Semanas pares tinham atividades de Matemática e Ciências Naturais e as ímpares de Língua Portuguesa, História e Geografia. As aulas eram disponibilizadas em forma de arquivo no formato *Portable Document Format* (PDF) na plataforma da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, que organizou um espaço para todas as escolas de Educação Básica postarem os conteúdos semanais.

Os planejamentos da semana e todas as atividades elaboradas pelas professoras passam pela direção e supervisão da escola como modo de apoio e revisão dos materiais. Assim, muitas vezes elas recebem orientações para ajustar o material de forma mais acessível às crianças e às famílias.

A disponibilização dos materiais é algo que requer bastante atenção, pois nem todas as famílias têm acesso ao portal da prefeitura, seja pela falta de rede de Internet, seja por ausência de Tecnologias Digitais. Por isso, a escola produziu, em 2020 ano, cerca de cinco mil cópias de materiais por semana³ para garantir que as crianças pudessem realizar as atividades planejadas pelas professoras.

³ O dinheiro para os papéis e cartuchos de tinta usados foi fornecido pela Associação de Pais e Professores (APP), mas os recursos são muito limitados. Foi notável a angústia da equipe ao abordar esse assunto, pois não havia previsão de como seria esse financiamento a longo prazo.

Nas semanas em que o estágio foi desenvolvido, foi dado início aos encontros virtuais (aulas) com as crianças, os quais abordaremos posteriormente.

O currículo do curso de Pedagogia e a inserção dos estudos de tecnologias digitais

A ementa de uma disciplina contempla uma ampla e, ao mesmo tempo, limitada possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas. A partir da intencionalidade de cada professor/a, é possível aprofundar ou não as temáticas nela presentes. É certo que a ementa permite autonomia do/a professor/a na disciplina para que possa conduzi-la, mas não há garantia do desenvolvimento total das temáticas, visto que as cargas horárias, muitas vezes, representam um tempo que não possibilita a abordagem de todas as temáticas nela contidas.

De acordo com o currículo do curso de Pedagogia (FAED/UDESC) em exercício a partir de 2012, as ementas das disciplinas contemplam as temáticas grifadas no Quadro 1 que envolvem as tecnologias digitais: Novas tecnologias, Tecnologia assistiva e Literatura multimídia. Constam, ainda, as disciplinas: Mídias e Educação e Trabalho, Conhecimento e Tecnologia.

Quadro 1 - As disciplinas que abordam as TD no curso de Pedagogia da FAED/UDESC

FASE	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA	HORAS
3	Didática: Organização do Trabalho Docente	Princípios teóricos e metodológicos da organização do trabalho docente. Mediação pedagógica. Mobilização de saberes na ação docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Instrumentos de trabalho docente: planejamento, documentação e avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procedimentos didáticos, materiais didáticos e novas tecnologias. Conteúdos escolares: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Propostas Curriculares Estadual e Municipais, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI). (Grifos nossos)	72
4	Educação Especial e Educação Inclusiva	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. (Grifos nossos)	72

FASE	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA	HORAS
5	Língua Portuguesa e Ensino	Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Linguagem, língua e fala. Texto e ensino da língua e da gramática. Gêneros textuais. Conteúdos e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. Leitura, produção de texto e análise linguística. Planejamento e avaliação. Materiais didáticos: livro didático, literatura, multimídia. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Usos e formas da língua oral e da língua escrita. Estrutura da língua: aspectos notacionais (letra e som, ortografia, pontuação) e aspectos discursivos (gêneros e tipos de texto). Habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Relação com as demais áreas do conhecimento. (grifo nosso)	72
2	Mídia e Educação	Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Estudo da linguagem dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais no âmbito das práticas escolares. (Grifos nossos)	54
5	Trabalho, Conhecimento e Tecnologia	Reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento, trabalho e tecnologia . Educação, novas tecnologias e a ordem social. Conceituação de trabalho. O trabalho como categoria de produção do conhecimento. Conceitos de ciência e de tecnologia . Trabalho e educação na sociedade contemporânea. (Grifos nossos)	72

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com as ementas do curso de Pedagogia FAED/UEDESC (2012).

De acordo com o Quadro 1, é possível verificar que as Tecnologias Digitais ocupam lugar periférico na Formação inicial, abordagem insuficiente para o contexto atual. Poderíamos argumentar que o ensino presencial não pressupõe o uso tão frequente desses recursos, por isso a pouca atenção às TD nesse processo formativo. Contudo, ainda que fosse imprevisível o que vivemos com a pandemia da COVID-19, o ideal em termos de formação seria que o conhecimento sobre as ferramentas fosse compatível com sua funcionalidade na educação. Ou seja, que, quando necessário, tivéssemos à disposição equipamentos suficientes a todos e todas e conhecimento necessário para utilizá-los. Nesse ponto nos deparamos com duas questões centrais: o domínio das TD pelo acesso ao conhecimento e o acesso às TD por meio de condições materiais para sua aquisição. Ambas nos parecem distantes frente às desigualdades sociais colocadas pelo sistema capitalista. Somente com a análise dessas duas questões poderemos voltar nossa atenção às competências digitais para que a educação possa encurtar caminhos nesse momento de distanciamento. Como afirmam Calvani, Fini e Ranieri (2010, p. 161), na definição de competência digital⁴, faz-se necessário explorar e enfrentar as tecnologias digitais de forma a conhecer e saber analisá-las criticamente, ao mesmo tempo que se consegue resolver problemas e

⁴ "To explore and face new technological situations in a flexible way, to analyze, select and critically evaluate data and information, to exploit technological potentials in order to represent and solve problems and build shared and collaborative knowledge, while fostering awareness of one's own personal responsibilities and the respect of reciprocal rights/obligations." (CALVANI; RANIERI, 2010, p. 161).

construir novos recursos digitais de forma colaborativa e compartilhá-los de forma responsável. Diante dessa concepção de competência digital, é possível dizer que não se estava preparado para o ciberespaço⁵. Resume-se, desse modo, o problema em duas questões centrais: a necessidade de conhecimento para usar as TD e o acesso a elas (SOUZA, 2020).

Os recursos digitais gratuitos disponíveis na Internet para atividades pedagógicas são inúmeros. Entretanto, faz-se necessário um processo de apropriação desses recursos por parte dos/as professores/as e sua significação na intencionalidade pedagógica.

Também consideramos que não é novidade no campo do saber pedagógico a necessidade de entender o que se faz, para quem se faz, para que se faz e com o que se faz. Caso contrário, a atividade tenderá ao esvaziamento da intencionalidade e será cheia de *deveres*. Com o uso das tecnologias na escola não seria diferente.

O Estágio em campo diante da pandemia

A notícia de que haveria estágio em meio à pandemia causou receio e muitas indagações. Afinal: o que é o estágio sem o espaço escolar presencial?

Embora a preocupação causada pela situação, sabíamos o quanto a escola poderia precisar de ajuda e que o contato com a universidade e seus/suas estudantes poderia colaborar em algum sentido. Naquele momento de tantas incertezas e inseguranças, estarmos juntos para uma conversa sobre a escola em tempos pandêmicos poderia ajudar no sentido de nos colocarmos à disposição, oferecer auxílio e estabelecer um diálogo de acolhimento em relação às necessidades da instituição. Para além dessas questões, era preciso reafirmar a função social da educação também no ensino superior, visto que a parceria entre as instituições da Educação Básica e da Educação Superior não poderia ser negligenciada justamente em um contexto crítico como esse.

Com essa aproximação, verificou-se que as dificuldades abrangiam desde o conhecimento dos recursos digitais disponíveis até sua utilização segura e permeada por intencionalidade pedagógica. Apesar da situação inusitada que a pandemia trouxe, e inspiradas em inúmeros educadores/as e professores/as que fizeram trabalho sério e articulado às necessidades das crianças com muito menos recursos, o ânimo não se abateu.

De acordo com o plano de ensino do Estágio Supervisionado V, a primeira semana em campo tem como objetivo permitir aos/às estagiários/as conhecer as crianças, o espaço escolar, a dinâmica da escola e o exercício da observação para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas na escola. Em seguida, são previstas uma

⁵ Sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação (SANTAELLA, 2004).

semana de planejamento das atividades e duas semanas de campo para aplicação do planejamento. No estágio pelas plataformas digitais, primeiro tivemos um encontro com as profissionais do campo de estágio (direção, coordenação pedagógica e professoras) e com as professoras/orientadoras da universidade, que nos trouxeram um panorama da estrutura organizada para que a educação chegasse à casa das crianças. Era notória a preocupação e o compromisso com que desenvolviam esse trabalho!

Posterior a esse momento, tivemos (estagiárias e professora/orientadora da universidade) encontros com as professoras - regente e auxiliar - do 3º ano do Ensino Fundamental, que nos informaram sobre as atividades, os componentes curriculares, suas angústias e possibilidades em um momento incomum de muito trabalho e planejamento. Após esse momento, tivemos, então, um primeiro encontro com as crianças. Não se pode dizer que o nosso encontro virtual de quarenta e cinco minutos substituiu nossa semana de observação. Mas, naquele momento, cumpriu uma parte desse papel, adjunto ao diálogo constante com as professoras da turma. No começo da aula, houve a apresentação para as crianças e justificou-se a presença das estagiárias da UDESC, com menção à importância daquele momento para a formação de professores/as.

Os conteúdos das aulas online eram programados com uma semana de antecedência. Assim, as atividades síncronas foram utilizadas para realizar perguntas para cada estudante sobre os conteúdos estudados e suas dúvidas. Essas aulas tiveram duração de quarenta e cinco minutos, com periodicidade semanal.

Das trinta crianças da turma, sete participaram da aula aqui descrita, sendo que cada uma participou como lhe foi possível, ou com computador ou com aparelhos celulares. Em determinado momento do encontro, uma criança do grupo levantou o dedo e mostrou para a câmera, em seguida, a professora chamou pela criança e consentiu que ela falasse. Apesar de o gesto de “dar voz” à criança seja curioso e suscite interação, naquele momento, aquele dedo levantado serviu como uma recordação do espaço físico da escola. Levantar o dedo é uma marca do ambiente escolar, é signíco, demarca um território, um lugar onde se pede a palavra, sinaliza-se o desejo de dizer, e por meio do qual a criança pode se manifestar, ou seja, a escola está dentro dela, vai além da tecnologia. É preciso repetir: a escola está dentro das crianças! A aula foi encerrada com os avisos da diretora sobre o horário das próximas atividades e com as crianças um pouco mais felizes, pois, mesmo que distantes, puderam ver os/as colegas e as professoras.

Nesse momento de repensar o ocorrido, surge em nós uma reflexão e até mesmo um alívio: a escola ainda é uma referência, esse espaço que a escola ocupa, mesmo que ainda tenha muito a ser feito, é referência para crianças e adolescentes. Esse espaço, portanto, será recordado quando as aulas presenciais retornarem e se as diferenças sociais não ditarem com tanto fôlego os caminhos que serão percorridos

individualmente por esses sujeitos na escola - que deve ser de todos/as. Será, ainda, possível, no retorno com suas presenças na escola, contornar o abandono e a desigualdade de acesso existentes nesse momento?

Notamos que as aulas online na plataforma disponibilizada pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis exigiram das professoras o empenho em aprender e ter domínio daquela tecnologia. As crianças pareciam mais à vontade com as tecnologias, mas é preciso dizer que o fato de estarem em casa trouxe ruídos, barulhos, a presença de irmãos, de famílias que contribuíram para que certa tensão estivesse presente durante o período da aula.

Observamos que, no planejamento das ações, a preocupação com os conteúdos estava sendo prioridade naquele momento, deixando algumas questões em relação às competências para o ciberespaço como secundárias. Entretanto, em algum momento, haverá necessidade de analisá-las, pois, no decorrer do processo, o conhecimento sobre essas tecnologias fará diferença para a manutenção das crianças nas aulas e em seu acesso aos conhecimentos ali tratados.

Nesse contexto, tivemos como desafio elaborar as atividades para a plataforma envolvendo os seguintes componentes curriculares e temáticas: Língua Portuguesa, com a temática gênero textual, cartaz publicitário e verbo no imperativo; História e Geografia, com a temática organização política e administrativa do município de Florianópolis. Diante disso, a primeira atividade consistiu na elaboração de um avatar, que foi apresentado às crianças por meio de vídeo. A partir do exemplo, elas deveriam criar o próprio avatar e demarcar sua localização no mapa de Florianópolis. Na sequência, foi apresentada a função de vereador/a e as funções do cargo de prefeito/a, portanto, outro conteúdo a ser abordado. Nessa segunda atividade, introduzimos o gênero cartaz publicitário e o tópico verbo no modo imperativo, com alguns exemplos. Fizemos algumas perguntas para que as crianças observassem detalhes importantes do cartaz, e exemplos de verbos no modo imperativo. Também as convidamos a construir um cartaz publicitário a partir de uma pergunta: “Se você fosse prefeito/a, o que faria para melhorar nossa cidade?”.

As atividades tiveram a intenção de promover a transdisciplinaridade, visto que, nos pareceu, seriam mais bem compreendidas pelas crianças e, principalmente, faria mais sentido construírem os elementos propostos e uni-los, transversalizando-os, para que, ao final, tivessem um conteúdo de fato significativo, que se aplicasse à realidade e, ao mesmo tempo, permitisse a compreensão ativa daquelas temáticas. Foi essencial, também, trazê-los/as como sujeitos identitários que podem se colocar naquele lugar social: se você fosse prefeito/a... Por que não?

Não faria sentido separar, mesmo que “didaticamente”, aqueles temas, visto que havia uma possibilidade visível de relações entre si. Como assinala Gallo (2004, p. 38),

[...] sei que estamos, nós professores, em larga medida com os pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que imaginamos.

As atividades, depois de encaminhadas e aprovadas pelas professoras e coordenação pedagógica, foram postadas, a exemplo da rotina de disponibilização destas já descritas na plataforma institucional. Tivemos como retorno a satisfação das crianças, o que nos fez compreender a importância do que assumimos ao fazermos parte desse processo de estágio.

Considerações finais: o estágio e a docência, desafios e possibilidades frente ao uso das mídias digitais

O caminho percorrido no Estágio Supervisionado foi, sem dúvida, desafiador. Estivemos presentes na escola nesse momento tão particular que a pandemia da COVID-19 nos impôs. Esse espaço-lugar nos permitiu algumas reflexões sobre a formação inicial, especialmente sobre a necessidade de aprendizagens em torno das mídias digitais nos cursos de formação de professores/as.

Muitos cuidados envolveram esse processo de planejamento: a idade das crianças, as condições socioeconômicas, o acesso às tecnologias, o apoio familiar no desenvolvimento das tarefas solicitadas e a própria condição de afastamento provocado pela pandemia que, sem dúvida, afetava a todos e todas. A professora havia iniciado em março com a turma, tinha pouco tempo de convívio, o que demandava maior esforço na compreensão do que seria significativo para o grupo.

A elaboração do estágio foi algo muito novo para todas nós. As incertezas, os anseios e o modo diferente de todos os outros estágios devido à pandemia marcaram esse processo. É certo que a organização, o planejamento do estágio por parte da disciplina correspondente foi fundamental para que pudéssemos manter o diálogo, desenvolver as atividades, com o desafio da distância entre nós, com as professoras e as crianças do campo de estágio. As tecnologias ocuparam lugar de destaque, na medida em que estiveram presentes de forma intensa, permitindo conversas diárias para alterar, corrigir, rever, ampliar e concluir a proposta.

É fato que a socialização de conhecimentos prévios de ambas as partes (equipe da escola e da universidade), o simples apoio, o suporte técnico, o compartilhamento de informações entre esses sujeitos amenizaram as dificuldades vividas na educação em um momento tão delicado. Nesse sentido, entendemos a importância do trabalho coletivo e colaborativo que existe no estágio. A escola e a universidade, historicamente, trabalham juntas para oferecer experiências e saberes, enriquecendo as possibilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Não poderia ser diferente nesse momento tão singular.

O estágio, tangenciando as reflexões sobre o currículo e a pouca inserção das tecnologias digitais, demonstra uma fragilidade na formação inicial de futuros/as professores/as, tendo em vista a dificuldade encontrada nesse momento de pandemia. Apesar de ser uma situação atípica e inusitada, os/as professores/as se viram, em muitos momentos, com poucos conhecimentos e recursos para disponibilizar o que seria necessário a todas as crianças.

A escola e a universidade, devido à pandemia, precisaram se adaptar a uma realidade inesperada e emergencial. Em especial no estágio, a partir do currículo de Pedagogia, não foi possível contar com tanto repertório, visto que o desenvolvimento de competências digitais se constitui, ainda, um desafio, como já abordado. Além disso, de um lado, a escola enfrenta inúmeras dificuldades de acesso de todos e todas aos materiais disponíveis nas plataformas digitais. Por outro lado, os recursos digitais são amplamente disponibilizados, de forma gratuita e acesso público. Há, portanto, muito a ser descoberto e a explorar para que essas novas formas de comunicação no ciberespaço possam ser criadas e reinventadas nesse momento de tantas adaptações e aprendizados.

Pode-se concluir que o estágio trouxe diferentes experiências com a ajuda da tecnologia, já que a formação inicial e continuada não tem priorizado esse conhecimento e que, sem a previsão de quando tudo poderá voltar à normalidade, não temos como antever as consequências desse momento histórico para a educação. É possível afirmar, porém, que se faz necessário um olhar atento para esse aprendizado.

Referências

ALVES, T.; FARENZENA, N.; SILVEIRA, A. A. D.; PINTO, J. M. de R. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, jul./ago. 2020.

CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M. Digital Competence In K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research. **Anàlisi**, n. 40, p. 157-171, 2010.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: MEC, 2020.

FRANCO, M. A., SAMPAIO, C. S. **Linguagens, comunicação e cibercultura: novas formas de produção do saber**, 2004. Disponível em <http://www.ccuac.unicamp.br/revista/infotec/educacao/educacao5-1.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FREIRE, M. **A observação, o registro e a reflexão como instrumentos metodológicos de pesquisa, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: GARCIA, R. L.; ALVES, N. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001

SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: **O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA, L. P. de. **Digital Storytelling na formação de professores**: desenvolvendo competências digitais. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

UDESC/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2012.

PODCAST DO TABULEIRO: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO

*Bruno Martins Vieira
Bruna Viberti Motta Riedel
Ana Paula Nunes Chaves*

Introdução

Em meados de março de 2020, quando ocorreu a interrupção do calendário acadêmico da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, devido à pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, todas as disciplinas, planejamentos, avaliações e prazos pensados para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III precisaram ser repensados. Com a impossibilidade das aulas presenciais, uma vez que o distanciamento social deveria ser cumprido, o momento vivido tornou urgente repensar todas as atividades em calendário. Desse modo, os projetos de estágio estipulados e traçados pelos estagiários e as estagiárias precisaram de adaptação ou foram reconfigurados. Todos os trabalhos seriam feitos em ambiente digital, assim, uma série de etapas deveriam ser pensadas, inclusive, algumas delas descartadas para a inserção das novas propostas.

O projeto inicial de estágio era propor um museu a céu aberto no ambiente do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro localizado em Santa Catarina. Como, inicialmente, o Estágio seria feito *in loco*, os projetos foram pensados para o espaço físico do Parque. A proposta era a de posicionar ossadas e informações sobre alguns dos animais presentes no local em uma das trilhas para que estudantes e visitantes pudessem conferir no próprio ambiente da trilha como se configura a relação entre as espécies animais e vegetais.

Foi necessário, porém, repensar toda a estratégia do projeto. Após algumas suposições sobre como adaptar essa proposta para o campo digital, optamos por pensar outra intervenção, a fim de causar mais impacto na situação vigente, uma vez que a ideia inicial não teria mais como ser aplicada. Desse modo, em virtude da pandemia, do contexto de distanciamento social e da aplicação do ensino remoto pela UDESC, optamos por criar e desenvolver um conjunto de seis *Podcasts*.

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), com 87.405 hectares de extensão, é considerado a maior área de conservação ambiental no estado de Santa Catarina e possui notável importância e relevância para os nove municípios que

abrange: Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, São Bonifácio, São Martinho, Imaruí, Garopaba e Paulo Lopes, e também as nove ilhas: Ilha de Araçatuba, Ilha do Andrade, Ilha Papagaio Pequeno, Ilhas Três Irmãs, Ilhas Moleques do Sul, Ilha Siriú, Ilha Coral, Ilha dos Cardos e a Ponta sul da Ilha de Santa Catarina.

O Parque, além de abrigar vários ecossistemas, como a Restinga e a Mata de Araucária, é também considerado “santuário da biodiversidade”, pois guarda a nascente de sete rios, incluindo os que abastecem a Grande Florianópolis, de acordo com dados de 2003 da Fundação do Meio Ambiente - FATMA (FORTKAMP, 2008, p. 14). Essa Unidade de Conservação (UC) corrobora para a conservação da Mata Atlântica e, com uma notável topografia, para a qualidade da água de diversos municípios, garantindo a segurança hídrica para milhares de moradores da região. Sua proteção é de extrema importância, pois, além de abranger extensas áreas de serras, planícies e ilhas costeiras, abriga grande número de espécies endêmicas e em extinção. O Parque possui esse nome devido a uma das serras da área que possui um cume de formato tabular e ampla diversidade de habitats.

Desde a criação do Parque, em 1975, sua área foi destinada como de preservação integral, o que significou a proibição declarada da permanência de seres humanos em seu território, pois a preocupação como foco era com a destruição ecológica, tendo como objetivo a preservação do meio ambiente e do ecossistema. Sendo assim, foi elaborada por um grupo de agricultores do município de Águas Mornas, em Santa Catarina, uma carta de protesto contra a criação de uma Unidade de Conservação (UC), que impediria o desenvolvimento de suas atividades econômicas “tradicionais” desde 1975.

Na dissertação escrita por Cristiane Fortkamp, é problematizado, principalmente, a questão das populações envolvidas na época de criação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro como Unidade de Conservação e como se modifica a relação homem-natureza a partir da ideia de “preservação”.

Nesse sentido, a carta elaborada pelo grupo de agricultores representou não só a luta de um grupo histórico pela manutenção de suas atividades econômicas tradicionais e de sua identidade sócio-cultural, mas também uma possibilidade de discussão pública sobre a constituição e os modelos de parques ambientais no país, os problemas inerentes ao conceito de conservacionismo num momento em que o Brasil ampliou seu parque industrial e seu desenvolvimento urbano, e era um índice de que políticas públicas geridas na esfera do “macro”, acabavam por atingir de formas diferentes o cotidiano, a intimidade dos lares daqueles agricultores, por vezes, de forma agressiva (FORTKAMP, 2008, p. 16, destaques da autora)

A partir dessa questão, foi surgindo um grande paradoxo com a criação do Parque: a preservação do território implicava acabar com as atividades tradicionais que eram nocivas ao meio ambiente. Com relação às populações envolvidas, haveria a necessidade de discutir a quem se deveria responsabilizar pelo impasse conflituoso

que impedia a implementação da área de preservação e, ainda, como se modificaria a relação homem-natureza a partir da ideia de preservação. Podemos concluir que a conservação do meio ambiente é retratada como um tema bastante recente para a época, mas também para o presente em nossa sociedade. Além disso, infelizmente, a conservação do meio ambiente não é abordada como uma prioridade nas políticas desenvolvimentistas do país. De acordo com Fortkamp (2008), por mais difícil que tenha sido lidar com toda essa mudança:

Os indivíduos que se encontram dentro ou no entorno do parque, mesmo com diferentes hábitos culturais, encontraram meios de se adaptar no que se refere ao cultivo do espaço como fundamento para a sobrevivência, e junto a isso, a indecisão por partes das políticas públicas quanto a situação desses agricultores mostra que há um conflito de paradigmas que pede uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores de uma determinada realidade (FORTKAMP, 2008, p. 103)

Com isso, é entendido que a questão ambiental e a questão do cultivo do espaço é algo a ser priorizado pela população do entorno do Parque, porém, é uma problemática que precisa ser bastante discutida pelo governo, que ao tomar medidas de políticas públicas com essa região, tem outros valores e objetivos como prioridade. Como citado no site do PAEST, atualmente, o Parque tem como missão “[...] promover a Educação Ambiental e o Uso Público por meio da arte, da cultura, e da ciência, contribuindo para a conservação da natureza e para o fortalecimento das relações comunitárias” (s./d.). Sendo assim, há muita contribuição de profissionais na área da educação para que o Parque seja um local preservado ambientalmente e para que haja bom convívio entre a população que habita o entorno com aqueles que querem conhecer e usufruir de todos os seus benefícios.

Podcast

No contexto da pandemia, com muitas das atividades sendo transpostas ao meio digital, e com grande parte da massa de trabalhadores/as passando muito mais tempo em casa, tornando o local de moradia também um espaço de trabalho, o consumo do entretenimento se modificou. A própria divulgação em veículos tradicionais da imprensa de seus programas de *Podcast* já evidenciam este movimento crescente.

Parte desse movimento ocorre pelo fato de o *Podcast* ser um formato fácil, rápido e leve de ser tanto produzido quanto reproduzido. Uma vez que os programas só necessitam de faixas de áudio, tornando mais fácil e acessível o processo de gravação, edição e publicação dos áudios devido ao formato e tamanho do arquivo, que é muito menor do que qualquer outra produção audiovisual, por exemplo.

Desse modo, na Internet, programas diversificados se propagam em pautas, categorias e formato, com os mais variados tempos e modos de se fazer. Na seara

futebolística, como exemplo, há o “Toca a bola, Camarada!” sobre música e sociedade, “Resenha do Glê” discorre sobre a aliança de música com Geografia, abordando, também, sociedade, cultura e natureza – ambos de Florianópolis; O “Meditação Guiada: Deixe ir”, programa que em poucos minutos ajuda os/as ouvintes a apaziguarem a frenesia do dia a dia e do próprio trabalho em pandemia.

Os exemplos acima são alguns dos vários contributos que recheiam o ambiente digital com *Podcasts* sobre os mais diversos assuntos e tantos outros sobre política, cidadania, entretenimento, entrevistas, comédia etc. e compõem um diverso mosaico de conteúdos e ideias nesse campo informatizado. Além disso, o consumo desses produtos, em contexto pandêmico, foi explicitamente modificado.

De acordo com estudo da *Deezer* - um dos principais serviços de *streaming*¹ - realizado de 2 a 22 de março, “No Brasil, a *playlist*² ‘Calmaria’ teve um crescimento de 267 %, seguida pela ‘Slow-Fi’, feita para ajudar as pessoas a descansarem, que atingiu crescimento de 217 %” (DEEZER, 2020). Mais especificamente:

[...] apesar dos bons resultados gerais do *Podcast* global, os temas crianças, esportes e meditação estão crescendo ainda mais após o lançamento do canal “Vida em Casa”. Os pais, que agora precisam equilibrar o trabalho com o entretenimento de seus filhos, apostam nos *Podcasts* de conteúdo infantil para ajudar nessa missão – após o lançamento do canal, a quantidade de usuários ativos nesta categoria cresceu 218%. As pessoas também têm aproveitado os *Podcasts* de treinamento esportivo, que cresceram 194%, para se manterem em forma, e apostado nos conteúdos de meditação, que cresceram 132%, como maneiras de se acalmar e manter a ansiedade sob controle nesse momento (DEEZER, 2020).

Conforme se pode observar, no Brasil, se reproduziu uma tendência global - porém de modo ainda mais expressivo - de utilização dos *Podcasts* em funções multitarefas, participando muito mais ativamente da vida das pessoas e suas famílias. Assim, é fundamental pensar, enquanto geógrafos/as e professores/as, como essa ferramenta, que se reafirma dia após dia, pode nos ser útil para a docência da Geografia.

Coalizando todas estas benesses que os *Podcasts* têm a oferecer, e partindo da necessidade de formular outra proposta para o Estágio III, construímos um programa sobre o PAEST nesse formato. Dessa forma, ao mesmo tempo que atende às necessidades de produzir algo que supere as barreiras do contexto da pandemia, elabora-se um material que possa agregar ao Parque e ajudá-lo a crescer, também, em ambiente digital, ocupando com propriedade o ciberespaço. Assim, teve início a confecção de seis episódios para o “*Podcast* do Tabuleiro”, com média de 20 minutos cada, cujos temas levantados pudessem fazer dialogar: o/a apresentador/a do episódio em questão, o/a convidado/a e o/a ouvinte do programa.

¹ Os serviços de *Streaming* são plataformas multimídias nas quais produtores/as de conteúdos realizam a postagem de seus produtos e os/as ouvintes escutam. A exemplo do *Deezer*, se utiliza muito o *Spotify*, bem como o *SoundCloud* e o próprio *YouTube*.

² *Playlists* são seleções de músicas com públicos e estilo muito parecidos, facilitando aos/as usuários/as da plataforma usufruírem de obras que tenham afinidade.

Em relação aos temas, foram alavancados alguns assuntos principais, inclusive a partir da apresentação do PAEST junto à disciplina ainda quando ocorriam aulas presenciais, destacando-se, dentre eles: 1. História e fundação - A busca pela gênese do PAEST e seu contexto histórico; 2. Categorias Geográficas - Como o Lugar, o Território, a Paisagem e o Espaço podem ser trabalhados no Parque; 3. Fauna e Flora - Trazer a diversidade e a protuberância das espécies vegetais e animais do PAEST; 4. Sociedade e Educação - A forma com que o Parque se relaciona com as escolas do seu entorno e como a riqueza deste propicia e potencializa a experiência em sala de aula; 5. Queimadas - Sobre as frequentes e sempre ameaçadoras queimadas que ocorreram e ocorrem no Parque e como esses incêndios são combatidos e, 6. Coronavírus - Adaptações e mudanças no planejamento e ação da equipe do PAEST, como foi e é a transposição das atividades para os ambientes digitais.

A partir desses temas, desenvolvemos o roteiro e convidamos a equipe do PAEST para participar do projeto. A postagem dos episódios se deu através das plataformas de *streaming*, por intermédio do site *Anchor*, no qual o *Podcast* pode chegar em diversos aplicativos, tanto pagos quanto gratuitos.

Acerca da experiência dos *Podcasts* em ambiente de educação, Bottentuit Junior e Coutinho (2007) discorrem:

Num mundo globalizado onde temos cada vez menos tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o *Podcast* surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino/aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel activo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na web (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 845).

Nessa perspectiva, poderíamos, então, desenvolver um trabalho que, além de angariar informações no leque de postagens vinculadas ao PAEST, germinaria também essa capacidade de gerir e compor uma ferramenta multimídia passível de ser utilizada no exercício da docência. O Estágio III contribuiria para o Parque e para os/as usuários/as e consumidores/as dos conteúdos deste, ao passo que contribuiria para o aperfeiçoamento e crescimento dos/as estudantes envolvidos/as.

O objetivo principal, portanto, estava concebido: articular por meio de episódios de *Podcasts* temáticas vividas pelo Parque e que, no consumo dessas informações, os/as ouvintes conhecessem e soubessem mais sobre a maior Unidade de Conservação do estado. Além disso, ser subsídio para a equipe, bem como, a professores/as da região na utilização desse material para aprofundar as visitas em campo em ambientes alternativos, uma vez que há disponibilidade desse material em meio digital, expandindo, assim, o ciberespaço do PAEST.

O ciberespaço e a Geografia

O termo ciberespaço causa estranheza, porém, não somente isso, ele gera também espanto quando se tenta promovê-lo como tema de debate. Na academia, pouco ou nada se fala sobre, embora seja, talvez, uma das mais importantes esferas de ação dos setores financeiros, empresariais e, inclusive, governamentais, promovendo flancos de investimentos milionários. A ausência dessa abordagem é importante de ser tanto percebida quanto combatida, se apropriando, assim, de uma conversa - a que não fomos chamados - que diz diretamente sobre a sociedade, embora dificilmente preze por algum benefício desta.

Desse modo, é não só possível como necessário que a Geografia e os/as geógrafos/as estejam imersos/as na discussão sobre quais formas modificam e mutam a espacialidade “vívda” a partir das relações que se dão em ambiente digital. Essa relação simbiótica já sobrepuja um pensamento frequente sobre o *status* das pessoas a respeito do uso das redes, pois essas realidades estão, hoje, sobrepostas. Conforme coloca Graham (2013) sobre o compromisso dos/as geógrafos/as perante a compreensão do ciberespaço:

Os geógrafos estão bem posicionados (tanto teórica quanto metodologicamente) para tomar a frente no emprego de formas mais adequadas e apropriadas de falar e materializar a Internet. Mas, com muita frequência, utilizamos preguiçosamente metáforas velhas e cansadas. Imaginando a internet como uma dimensão alternativa distinta, imaterial e etérea, em última análise, torna mais desafiador pensar sobre as formas contingentes e fundamentadas em que consumimos, ordenamos, comunicamos e criamos através da Internet. A internet é caracterizada por espacialidades complexas que são difíceis de entender e estudar, mas isso não nos dá uma desculpa para recorrer a metáforas supérfluas que ignoram que a internet é muito real, muito material e com geografias bem fundamentadas (GRAHAM, 2013, p. 10, tradução nossa).

Frequentemente, se trata o ambiente virtual como distante da prática e da vida do “mundo real”, uma fronteira que já foi derrubada, visto que a opinião pública, hoje, é muito condicionada por informações e redes formadas através das telecomunicações. O distanciamento de geógrafos dos acontecimentos no ciberespaço pode comprometer, ainda, a compreensão do próprio espaço, que hoje vive, se forma e modifica, também, a partir de engrenagens dos aparelhos móveis e computacionais.

O ciberespaço, conceito que nasceu em 1984 através da obra fictícia “Neuromancer”, de William Gibson, foi fomentada como uma ferramenta amplamente democrática, livre de amarras - sejam estas culturais ou políticas - e infinita. Essa narrativa do ciberespaço e da própria Internet é alimentada por um discurso de austeridade governamental ou política quando, atualmente, temos, nos meios de comunicações digitais, um dos maiores focos de investimento das nações imperialistas. São destinados milhões de dólares por ano para setores de Washington trabalharem na Internet,

Fake News são impulsionadas por um aparato ideológico e econômico gigantesco e tudo isso tem consequências práticas e materiais na vida das pessoas e na própria política internacional.

Outro ponto significativo para melhor entender o ciberespaço e sua influência diz respeito à compreensão da noção de “Aldeia Global”, como se a Internet fosse livre de hierarquias, restrições Estatais e influência de algoritmos programados, como a utopia de um “Universo Ilimitado”, sem leis, restrições, ética, moralidade e, principalmente, desigualdade.

De acordo com Doreen Massey acerca de um discurso que se difunde a partir da isenção de hierarquias e forças políticas:

Tal alternativa de imaginar-se a globalização, então, dificilmente aceitaria uma noção de uma mudança massiva e absoluta de um ‘espaço de lugares’ para ‘espaço de fluxos’. Esta grande estória faz suposições incorretas sobre o passado (nunca houve um simples espaço de lugares – no seu extremo de isolamento cultural); falha em reconhecer os ‘lugares’ (os encerramentos, as fortalezas dos poderosos) que continuam a ser construídos no meio da globalização atual; falha em reconhecer que os espaços divididos da modernidade e a globalização como um espaço de liberdade são projetos nos quais discursos específicos sobre a relação entre espaço e sociedade são componentes importantes e eficientes; e conseqüentemente e mais que tudo, omite muito da construção de tempos-espaços através das relações sociais de poder (MASSEY, 2007, p. 154).

Essa noção de uma globalização que interage de modo padronizado entre pessoas, países e comunidades é bastante deturpada em relação ao real funcionamento da Internet e a circulação de conteúdo. Porém, como essa informação está, muitas vezes, retida dos usuários das plataformas digitais, é fundamental que seja a Internet uma pauta de sala de aula, por onde possa contribuir ao uso saudável e crítico desse potente recurso.

Partindo da necessidade de melhor compreender o ciberespaço e analisá-lo sob a perspectiva geográfica, é notável que, mesmo durante a pandemia, as atividades do PAEST não deixaram de acontecer. Elas podem - e não teria como ser diferente - ter sido modificadas, remanejadas e replanejadas, mas seguiram em prática, nesse ciberespaço, porém. Pessoas de outras cidades, estados e mesmo países podem ter conhecido um pouco mais da riqueza dessa área pelas ações desenvolvidas em campo virtual. Assim, o Parque pode se tornar uma futura rota de viagem, ou visitantes/as que lá estiveram podem ter visualizado as publicações e aprendido mais sobre esse local já visitado. A disposição dos conteúdos e materiais acerca do Parque nas plataformas digitais faz o próprio PAEST crescer, pois torna esse espaço virtual (o próprio ciberespaço) um espaço de partilha e propagação de conhecimento.

Desta forma, as práticas, atividades e eventos que o Parque venha a ter não serão finalizadas nas pessoas que participam fisicamente de sua execução, pois, na ação de divulgação para as milhares de pessoas que acompanham a UC nas redes

sociais, faz-se o momento reverberar e encorpar as atividades do Parque no meio informatizado.

Esse exercício de fazer dialogar as ações no próprio PAEST com suas plataformas digitais também permite expandir as práticas e não limita, nem sequer desvirtua, seu o caráter. Logo, o antagonismo criado e alimentado entre “Atividades *online* ou *offline*” já não cabe mais num momento histórico em que as interações pela Internet influenciam tanto quanto qualquer outra interação no fomento de novas territorialidades, espacialidades, lugares - e a forma de estar - e mesmo a paisagem.

Assim, um leque coeso de informações e publicações acerca do Parque em ambiente digital pode favorecer a própria noção de pertencimento das comunidades do entorno e valorização das atividades realizadas. Essa parceria dual, entre o espaço e o ciberespaço, pode gerar um propício afloramento do debate, da inclusão e da própria educação ambiental.

Como geógrafos/as, o aprofundamento do estudo dessas interações é um grande desafio para o tempo presente. Ainda, pode-se utilizar dessas ferramentas para a inserção das camadas populares e da classe trabalhadora nesse espaço, seja na Internet ou não, de debate e conhecimento, para que ele não seja retido pelas classes mais abastadas e o povo seja um mero consumidor.

Com o *Podcast* do Tabuleiro, tivemos nossa primeira experiência como produtores desse tipo de conteúdo. A partir dessa iniciativa, pode-se tirar importantes aprendizagens para nós - em ocasiões futuras - e estender-se a outros/as colegas que se interessem pela prática.

Relativo aos programas (gravação, edição e divulgação), a disponibilidade destes de forma gratuita e ampla facilitou muito a construção dos episódios, embora seja sempre o momento mais trabalhoso dos episódios como um todo, é muito mais simples do que o processo de edição de vídeos, por exemplo. Apesar disso, a baixa disponibilidade de infraestrutura por vezes tornou esse processo mais complexo.

Justamente por passarmos uma situação pandêmica e não conseguirmos utilizar os espaços usualmente disponibilizados pela UDESC para a realização desse trabalho, o uso dos nossos celulares e computadores pessoais limitou a velocidade de edição e a própria qualidade das gravações, uma vez que a universidade dispõe tanto de bons computadores quanto de microfones.

Ainda assim, a utilização de ferramentas simples nos aproxima da realidade possivelmente visualizada em sala de aula. Desta forma, demonstra que é possível atingir resultados satisfatórios quanto à qualidade do *Podcast* a partir dos materiais disponíveis. A nossa própria (in)experiência com edição, apresentação e demais etapas que compõem os episódios reforçam a ideia de que não é necessário um saber aprofundado para a prática de construção de um *Podcast*.

Alguns elementos mais trabalhosos foram também contemplados no *Podcast* do Tabuleiro, em especial, a trilha sonora e a introdução. Quanto à trilha sonora, o ar-

tista e produtor musical cedeu generosamente a música, feita especialmente para esse projeto, dando, assim, ainda mais originalidade para o *Podcast*. Porém, a confecção da trilha sonora não é uma obrigatoriedade para a construção de outros projetos como este, uma vez que é amplamente divulgado em sites músicas voltadas para *Podcasts* e que são desenvolvidas e distribuídas gratuitamente, estando, portanto, à disposição para uso público.

Quanto à introdução, as vozes das crianças deram uma feição mais alegre às temáticas dos episódios, principalmente porque boa parte dos/as convidados/as passou pela academia. Assim, quando certos termos e temas possam parecer complicados e complexos, as vozes das crianças trazem a leveza que se pretende ter durante a prática do ensino a partir do *Podcast*. As vozes das crianças chegaram até nós através de amigos/as - conectados pelo Twitter -, que incluíram irmãos, irmãs e demais familiares no mosaico que acabou se tornando essa introdução - composta por diferentes timbres de crianças de diferentes idades e regiões. Logo, o *Podcast* do Tabuleiro tem também um caráter muito colaborativo, desde a parceria entre UDESC e Instituto do Meio Ambiente, até amigos e amigas que enviaram as vozes que formaram a introdução, bem como, na já mencionada trilha sonora e nas participações dos/as entrevistados/as - o *Podcast* é também fruto da coletividade.

No que diz respeito aos episódios, cada pessoa entrevistada teve muito significado em estar neles. O *Podcast* conseguiu entrevistar egressas da própria UDESC, bem como, mestre, doutoras e sujeitos diretamente partícipes nos trabalhos exercidos diariamente no Parque. Esse conhecimento qualificou e abriu caminhos para os conteúdos, assuntos e temas debatidos ao longo desses seis episódios.

A partir dessa experiência do *Podcast* do Tabuleiro, há um bom ponto de partida para que venham mais episódios sobre o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, explorando todo um universo de temáticas que não foram abordadas. Há, portanto, no *Podcast* do Tabuleiro desenvolvido até então, um ótimo registro do Estágio III e um orgulho por parte da dupla que, superando as próprias expectativas, atingiu um belo resultado ao final do semestre.

Considerações finais

Podemos concluir que a experiência do Estágio III não só nos agregou muito trazendo conteúdo e informação em relação ao Parque em si, como também oportunizou aprendizados importantes para nossas vidas. Foi necessário ser resiliente diante de todo o cenário atual. Ainda, acreditamos que o uso das tecnologias e com as redes sociais ao nosso favor, nos oportunizou inúmeros benefícios, principalmente de divulgação para todos/as que acompanham o Parque de alguma forma e às/aos que não o conhecem, mas, talvez, após ouvirem os Podcasts, tenham seu interesse despertado em relação ao PAEST.

A compreensão do ciberespaço como uma área que demanda atenção dos/as geógrafos/as foi inerente durante todo o processo de composição dos Podcasts e, também, do presente artigo. Assim, entendemos que expansão das ações no espaço físico do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro para o ambiente digital é essencial para a permanência e a qualidade de vida desta UC.

Além de apresentar o Parque para novos públicos, o material desenvolvido expande, complementa e alarga as experiências possíveis com o PAEST, avolumando as já notórias potencialidades dessa importante Unidade de Conservação. Contribuir de alguma forma para esse processo, que acreditamos ser trabalhoso e complexo, mas também duradouro e gratificante, aumenta a gratidão pela existência do PAEST, sua equipe e suas fundamentais ações.

Referências

FORTKAMP, C. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PEST): história e conflito sócio-ambiental (1975-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO. Centro de visitantes. **Parque do Tabuleiro**. Disponível em: <<https://centrodevisitantes0.wixsite.com/parquetabuleiro/>>. Acesso em: 21 set. 2020.

DEEZER BLOG. **Deezer revela dados e mudança de comportamento de consumo de áudio durante o período de isolamento devido ao coronavírus**. 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.deezer-blog.com/>. Acesso em: 10 set. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In: LOZANO, A. B.; UZQUIANO, M. P.; RIOBOO, A. M. P., SILVA, B. D. da; ALMEIDA, L. (eds.). IX Congresso Internacional de Psicopedagogia, (pp. 873-846). **Anais...** Coruña. 2011.

GRAHAM, M. Geography/internet: ethereal alternate dimensions of cyberspace or grounded augmented realities? **The Geographical Journal**, Oxford, Universidade de Oxford - Instituto de Internet de Oxford, v. 179, n. 2, p. 177-182, 2013.

MASSEY, D. Imaginando a globalização: geometrias de poder de tempo- espaço. **Revista Discente Expedições Geográficas**, Florianópolis-SC, v. 3, p. 142-155, maio 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UDESC

Adriane Groehs

Ketry Gorete Farias dos Passos

Letícia Lazzari

Introdução

O estágio curricular supervisionado, além de ser obrigatório, pois está previsto no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Biblioteconomia, é uma etapa fundamental para a formação dos acadêmicos. É neste momento que os alunos conseguem experimentar, na prática, os conteúdos teóricos adquiridos durante o curso (UDESC, 2007). Significa dizer que vivenciar o dia a dia do fazer bibliotecário possibilita ao acadêmico estar em contato com as atividades cotidianas da profissão, estabelecer relações e compreender de que forma essas atividades técnicas se interrelacionam e possibilita compreender a relação com os usuários e as diferentes possibilidades de serviços que podem ser ofertados aos mesmos.

É possível afirmar que o estágio é essencial para a formação integral do bibliotecário, sendo indispensável para agregar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, conferindo consistência à graduação e estabelecendo uma ponte para o mercado de trabalho (FREITAS, 2017).

Lankes (2016) corrobora com a necessidade dessa formação integral. Segundo o autor, as atribuições dos bibliotecários são muitas e conhecer as novas tecnologias é certamente uma delas, porém, um bibliotecário deve ir além, deve entender de gestão de recursos, de serviços, de pessoas, de qualidade e de marketing, mas também de processamentos técnicos, já que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exigindo versatilidade dos profissionais.

Nesse contexto, a biblioteca universitária representa um espaço que oferece formação completa para o novo profissional, pois dispõe de todas as etapas do fluxo informacional. Assim sendo, o acadêmico tem acesso às atividades de gestão da biblioteca, coleta, organização, tratamento técnico, editoração e gestão de periódicos, protocolos e técnicas de pesquisa e disponibilização de amplo acesso à informação por parte da comunidade universitária.

Como campo de estágio, foi escolhida a Biblioteca Central da UDESC, localizada no campus I, no bairro Itacorubi, em Florianópolis. Essa escolha se deu em função da completude dos serviços que disponibiliza, viabilizando desenvolver habilidades e competências variadas. Além disso, o local proporciona a experiência com o atendimento de público bastante diverso, com demandas diversas, assim como possibilita conhecer o processo de editoração de periódicos eletrônicos.

O objetivo deste artigo é apresentar o relato de experiência do estágio curricular supervisionado realizado na BC da UDESC, os desafios impostos pela pandemia, as atividades desenvolvidas e as habilidades adquiridas.

Caracterização da Biblioteca Central da UDESC

Criada em 1965, a Universidade Estadual de Santa Catarina é uma universidade pública que atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e atende 15 mil alunos distribuídos em 59 cursos de graduação e 48 mestrados e doutorados. São 12 unidades de ensino presencial e 33 polos de apoio presencial para a educação à distância espalhados pelo estado de Santa Catarina (UDESC, 2016).

A Biblioteca Universitária da UDESC “[...] é um órgão suplementar vinculado ao Gabinete do Reitor e tem como finalidade oferecer serviços de informação.” (UDESC, 2020a, p. [1]). Já a Biblioteca Central faz parte do Sistema de Bibliotecas da UDESC, composto por 11 bibliotecas setoriais que atuam de forma integrada e são coordenadas tecnicamente pela Biblioteca Universitária, que tem como missão oferecer serviços de informação com foco nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UDESC, 2020b). Assim, com um acervo composto por mais de 102.552 exemplares, com 49.256 títulos, abrangendo todas as áreas do conhecimento, a Biblioteca Central da UDESC tem como usuários toda a comunidade universitária, que são os alunos regularmente matriculados nos cursos e programas de pós-graduação, professores, bem como, servidores e a comunidade em geral (UDESC, 2019b).

A BC está estruturada em cinco setores que dividem as atividades necessárias para o adequado atendimento das demandas da sua comunidade, que são: o setor de coordenação, de processamento técnico, de referência, de desenvolvimento de coleções e de circulação.

Ao longo dos últimos anos, a equipe da BC iniciou investigação das expectativas dos usuários e das possibilidades de uso dos espaços informacionais oferecidos pela Unidade de Informação. Segundo Lazzari (2020), atual coordenadora da BC, muitas vezes os usuários não sabem o que esperar de uma biblioteca, assim, é necessário apresentar-lhe novas possibilidades e averiguar se é o que buscam. Nesse momento, o usuário deixa seu papel passivo e passa a ser interagente, contribuindo com a construção da Biblioteca e dos seus serviços.

A partir dessa percepção, a BC revisou suas políticas, serviços e espaços, tornando um espaço mais acolhedor, divertido e agregador, de troca e construção de conhecimentos e não apenas de silêncio. Enquanto espaço público e coletivo, a BC não pode beneficiar somente um tipo de usuário, precisa estar atenta às demandas dos diferentes públicos, buscando conciliar as diferenças (LAZZARI, 2020).

Além dos eventos, oficinas e capacitações, outros serviços ofertados dentro da BU estão ganhando novos horizontes com a implementação da “Biblioteca das Coi-

sas”, que oferta o empréstimo de fones de ouvido, carregadores para equipamentos eletrônicos, óculos de realidade virtual e tablets (LAZZARI, 2020).

Quanto aos espaços, foram remodelados a fim de oferecer ambientes acolhedores, inovadores e versáteis, o que possibilita o estudo em grupo ou individual, espaços de trabalho e de descanso, salas de reuniões e ambientes abertos para a troca de conhecimento (LAZZARI, 2020). Ainda, a BC também investiu em uma sala Maker Space, onde oferece impressora 3D, bancadas e mesas para desenvolver diferentes projetos e promover a oferta de oficinas criativas.

A BU e a pandemia

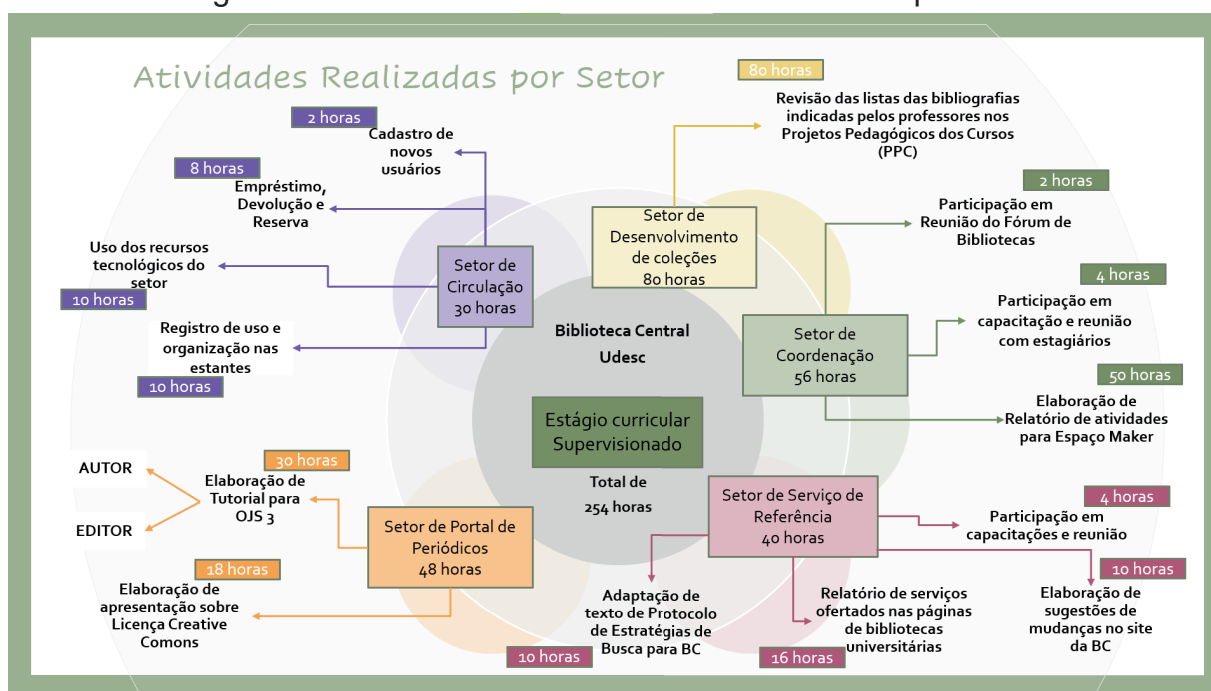
A maioria dos serviços da Biblioteca foram suspensos no início da pandemia de COVID19. Porém, com a retomada das aulas no formato remoto no dia 15 de junho, vários setores da UDESC retornaram suas atividades, entre eles, a BU.

Desse modo, as bibliotecas setoriais passaram a atender os usuários através da reserva e agendamento, porém, sem possibilidade de uso das instalações das bibliotecas, sendo disponibilizados somente os serviços presenciais de devoluções e empréstimos. A BU manteve o serviço de referência de forma remota e passou a ofertar capacitações online que, além de atender à comunidade acadêmica da UDESC, também alcançam outras Universidades e estão abertas à participação do público em geral.

Atividades desenvolvidas

As atividades de estágio foram desenvolvidas parte no formato presencial, antes da pandemia, e o restante durante o isolamento social. Algumas atividades previstas foram remodeladas para que pudessem ser realizadas de forma remota. Atividades como catalogação e classificação foram impossibilitadas em função da falta de recursos técnicos e tecnológicos e por não ser possível acessar o acervo, pois a BC estava fechada. Assim, foram realizadas atividades nos setores de circulação, setor de desenvolvimento de coleções, setor de coordenação, setor de serviço de referência e portal de periódicos.

Figura 1 - Demonstrativo de Atividades Realizadas por Setor



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Setor de circulação

O Setor de Circulação é responsável por gerenciar a circulação de materiais - empréstimo e devolução de livros -, assim como, pelo controle de reservas, verificar afastamentos dos usuários, cadastro de novos usuários, envio e recebimento de material para e de outras bibliotecas setoriais (UDESC, 2019a; 2020c).

As atividades desenvolvidas durante o estágio nesse espaço foram: cadastro de novos usuários, empréstimo de itens do acervo, devolução dos itens retirados, uso do leitor de mesa, uso do desmagnetizador/ativador do sistema de segurança, organização dos livros para devolução nas estantes, reposição, troca e ativação de etiquetas, consulta e informação de situação (ex.: afastamento), empréstimo de chaves dos armários, recolhimento dos livros nas mesas, registro dos livros recolhidos para fins de estatística, orientação ao usuário para localização de itens nas estantes, orientação para uso do totem de autoatendimento, orientação quanto às regras de uso dos espaços (comidas e bebidas), informação quanto ao horário de funcionamento, atualização de dados cadastrais e organização das estantes.

A orientação para buscas nas estantes propiciou aprimorar os conhecimentos acerca da classificação e disposição do acervo nas estantes, já que em um primeiro momento revelou certa dificuldade para a identificação da sequência e organização destas dentro dos espaços da biblioteca.

Ademais, o estágio nesse setor ampliou os conhecimentos adquiridos durante o curso, viabilizando o contato com o uso do autoatendimento, dos sistemas de ca-

dação de novos usuários, de coleta de dados para estatísticas de uso, assim como, apropriação de aplicação e usabilidade de recursos tecnológicos, como os leitores de mesa e o desmagnetizador.

Setor de desenvolvimento de coleções

O Setor de Desenvolvimento de Coleções é responsável pelos serviços de seleção, aquisição e desbaste do acervo da biblioteca. A seleção de materiais recebidos por doação, também é de responsabilidade desse setor (UDESC, 2019a; 2019b; 2020c).

Essa etapa do estágio coincidiu com o início da pandemia, sendo que as atividades passaram a ser realizadas no modo remoto, contudo, atividades de recebimento das solicitações de compra, cotação de preços e demais etapas da aquisição não foram vivenciadas, da mesma forma, o desbaste não foi exercitado.

As atividades realizadas durante esse período se resumiram à verificação das listas das bibliografias indicadas pelos professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), confrontando com a base de dados do Pergamum para averiguar a existência dos itens indicados e posterior inclusão nas demandas de aquisição.

A atividade possibilitou identificar vários itens que estavam referenciados de forma incorreta, inviabilizando aos alunos o encontro desses itens no acervo, sendo, portanto, necessária a correção desses PPCs. Permitiu, também, analisar a quantidade de livros disponíveis para atender às demandas das turmas e a atualização do acervo.

Setor de coordenação

O Setor de Coordenação é responsável pelo gerenciamento da equipe, serviços e estrutura da Biblioteca Central, além de responder pelo planejamento, organização e gerenciamento das atividades desenvolvidas pela biblioteca (UDESC, 2019a; 2019b; 2020c).

Dentre as atividades desenvolvidas no setor, está a participação na Reunião do Fórum de Bibliotecas, a Reunião de Estagiários, o levantamento de sugestões de atividades e oficinas a serem ofertadas no espaço *Maker*, implementado antes da pandemia. Essa atividade gerou um relatório com a sugestão de cursos e oficinas acompanhadas de informações, como: conteúdo programático, carga horária, materiais necessários, contato de possíveis ministrantes e custos envolvidos.

A elaboração desse relatório sobre as oficinas e cursos *maker* expandiu os conhecimentos sobre as possibilidades de serviços que podem ser ofertados para toda a universidade. Assim, além de possibilitar a pesquisa de atividades inovadoras em espaços informacionais, a atividade oportunizou o estabelecimento de contatos com

possíveis parceiros futuros, sendo extremamente positivo e expandindo os conhecimentos adquiridos durante a formação.

A modalidade remota para esse setor não se mostrou tão prejudicada quanto o ocorrido no setor de Desenvolvimento de Coleções, porém, a privação do contato direto com a coordenação, as limitações com a Internet, que caiu por várias vezes durante as reuniões, fazendo com que fosse necessário assistir em momento posterior, inviabilizando a participação com contribuições, foram aspectos dificultadores ao processo de aprendizagem.

Serviço de referência

O Setor de Serviço de Referência é responsável pelo atendimento especializado aos usuários da biblioteca, fornecendo suporte e capacitação voltados para a pesquisa acadêmica (UDESC, 2019a; 2020c).

Todas as atividades desse setor foram realizadas de forma remota, assim sendo, não foi possível o contato com o usuário e a convivência direta com o bibliotecário responsável pelas atividades de referência, limitando a vivência completa da experiência no serviço de referência.

As atividades propostas pelo bibliotecário responsável foram a participação no Clube de Leitura, sob sua responsabilidade, a reunião para organização da semana do 'Livro e da Biblioteca', o estudo do site da biblioteca para sugerir mudanças, a busca por informações e serviços diferenciados ofertados por bibliotecas para serem implantados no Sistema de Bibliotecas da UDESC. Por último, criar um protocolo para a elaboração de estratégias de busca que deveria contemplar os cursos atendidos pela Biblioteca Central. Como a participação na reunião para organização da semana do Livro e da Biblioteca não foi possível, o bibliotecário incluiu a atividade de indicar propostas de ações para serem realizadas nesse evento. Essa tarefa gerou um relatório com 20 sugestões de atividades, com a indicação de alguns ministrantes e respectivos contatos, para serem realizadas durante a semana do livro e da biblioteca, assim como, em eventos futuros.

Quanto às sugestões de alterações no site da BU, foram identificadas duas possibilidades. A primeira foi a inclusão de uma página para informar eventos e notícias da biblioteca, já que essas informações estão limitadas às redes sociais, porém, muitas pessoas não utilizam esses recursos, ficando excluídas do acesso à informação. Já a criação de uma página com o telefone de todas as bibliotecas do sistema da UDESC em um mesmo lugar foi a outra sugestão.

Quanto à atividade de mapeamento de serviços diferenciados, foi possível identificar grande número de informações e recursos que outras bibliotecas oferecem nos sites e poderiam ser disponibilizadas para a comunidade acadêmica da UDESC.

Como é o caso do site da BU da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que disponibiliza informações de bases de dados multidisciplinares e são fonte de pesquisa recorrentes. Nesse site, além do link direto, constam informações sobre formas de acesso, recursos oferecidos, como texto completo ou somente resumos, acesso através de dispositivos móveis ou não, se é necessário acessar através da capes ou por link de acesso direto, entre outras informações relevantes no processo de seleção das bases para a pesquisa científica e acadêmica. Ainda, a UFSC disponibiliza um espaço em uma de suas páginas contendo links externos relevantes para os usuários, como acesso ao Centro Brasileiro de ISSN, às Normas Técnicas, à Associação Brasileira de Editores Científicos, entre várias outras.

Sobre a atividade de adaptação do protocolo de elaboração de estratégia de busca (a partir do protocolo utilizado pela UFSC), foi necessária a pesquisa por bases que atendessem às particularidades de cada curso atendido pela BC. Assim como foi necessário identificar qual Tesauro atende às diferentes áreas do conhecimento com seus termos diferenciados, sendo esse um dos pontos de dificuldade, pois a maioria das fontes encontradas estava desatualizada. Por fim, foi encontrada a última atualização do Tesauro da área da biblioteconomia que atende em grande porte aos assuntos correlatos.

Essa atividade demandou, também, a adaptação do texto, a partir do protocolo utilizado pela UFSC, para o contexto dos cursos da UDESC e a troca dos logos para estarem em conformidade com a identidade da UDESC (UFSC, 2020).

Setor de Portal de periódicos

O setor de Portal de Periódicos é responsável pelo atendimento especializado para periódicos científicos da UDESC e contribui com a gestão dos canais de comunicação da BU com seu público. Apesar deste setor não fazer parte da estrutura organizacional da BC, foi incluído no plano de trabalho do estágio com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a área da editoração científica, que também é um campo de atuação do bibliotecário (UDESC, 2019b; 2020c).

Dentre as atividades realizadas para contemplar o estágio curricular nesse setor, estão o levantamento de dúvidas recorrentes sobre o uso do *Open Journal Systems* (OJS) 3, em fóruns e nos sites de outras universidades, com o objetivo de sugerir novos temas para tutoriais sobre a ferramenta. Além disso, assistir às capacitações sobre OJS 3 ofertados pelo setor, analisar os artigos publicados em 2020 nos periódicos da UDESC e selecionar dois que fossem de interesse dos seguidores da BU para serem utilizados na série de postagens “BU Indica” do Instagram da biblioteca.

Estas atividades deram origem a um relatório com 9 sugestões de tutoriais para o OJS 3 e a indicação de 3 artigos que atendiam os critérios estabelecidos para

fazer parte da série BU Indica. Após a entrega da atividade e análise da supervisora, foi solicitada nova atividade, que consistia na elaboração de um passo a passo para preenchimento dos metadados obrigatórios na submissão dos artigos e a elaboração de uma apresentação com explanação sobre a licença *Creative Commons*.

A primeira parte da atividade foi realizada com algumas dúvidas. Após consulta à supervisora, essa parte foi subdividida em dois documentos de orientação, um aos autores que submetem os seus artigos e demais documentos para o preenchimento correto dos metadados obrigatórios, e outro para as equipes de revisão dos metadados, como o passo a passo da revisão, orientações de cuidados especiais e finalização adequada com a geração e registro do DOI.

Como resultado das atividades, foram entregues um documento com o passo a passo para o preenchimento e a revisão dos metadados, na forma de “checklist”, a cada um dos usuários (autor e equipe de editoração). Ainda, foi elaborada uma apresentação no formato tutorial/manual para cada uma das atividades exigidas.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado é imprescindível para a finalização do ciclo da graduação e formação integral do profissional da área da Gestão da Informação, assim como a teoria discutida nas disciplinas é indissociável da prática de estágio.

As ações desenvolvidas durante o período pré-pandemia foram importantes para vivenciar as atividades relacionadas à circulação e às relações estabelecidas com os usuários e demais envolvidos nos espaços informacionais. Com a chegada da pandemia, o medo, a angústia e as incertezas tomaram conta, fecharam as bibliotecas e inviabilizaram o estágio presencial, impossibilitando algumas atividades que fariam parte do processo ensino/aprendizagem presencial, como foi o caso da atividade de desbaste no setor de Desenvolvimento de Coleções.

Com o retorno das atividades impostas pela gestão universitária, muitos outros sentimentos negativos afloraram, parecendo impossível concluir o estágio com qualidade para concorrer em igualdade com outros profissionais da área. Após várias conversas com professores, o medo foi cedendo lugar à esperança e a possibilidade de encontrar novas formas de realizar o estágio foi surgindo.

As atividades propostas pelos supervisores da BC foram elaboradas para poder estabelecer relação com as tarefas desempenhadas nos diferentes setores, permitindo vislumbrar alternativas de serviços e produtos diferenciados para esses espaços, possibilitando participar desse momento em que estamos em isolamento social e precisamos repensar as formas de atender às demandas dos usuários, mantendo a qualidade e proporcionando que o acesso à informação seja possível, mesmo que de forma remota.

Quanto ao relatório para o espaço *Maker* proposto pelo setor da coordenação, ele possibilitou pesquisar sobre a relevância desse espaço para o ensino e a aprendizagem, viabilizando a prática e propiciando experimentar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

As atividades no setor de Processamento Técnico, que oportunizaram vivenciar e desenvolver habilidades técnicas necessárias sobre catalogação e tratamento da informação, acabaram sendo prejudicadas devido à impossibilidade de execução por conta do isolamento social, deixando uma lacuna significativa na formação das alunas com as atividades sendo realizadas na modalidade remota.

Essa ausência significativa precisará ser sanada de alguma forma, fato exposto pelos estudantes contra a retomada das aulas e do estágio, apontando isso como ponto nevrálgico e delicado, pois os futuros formandos terão, em seu currículo, a falta da prática nesse espaço representativo do trabalho bibliotecário.

O setor de Serviços de Referência solicitou que fosse realizada pesquisa sobre serviços diferenciados a serem ofertados no site da BC, mapeando propostas disponibilizadas por bibliotecas inovadoras. Essa atividade permitiu vislumbrar horizontes acerca do atendimento ao usuário, refletindo possibilidades para atender às diversas demandas por informação, facilitando e dinamizando o acesso às bases de dados, o que pode tornar o site da biblioteca mais dinâmico e eficaz.

A atividade desenvolvida para o portal de periódicos, apesar de não oferecer a prática de submissão e revisão de metadados, demandou organizar o ciclo e os detalhes que devem ser observados. Desse modo, oportunizou estabelecer relações com demais atividades para o mesmo fim e compreensão sobre o processo editorial. Além disso, ampliou o escopo de conhecimento para a área, propiciando verificar que tutoriais são relevantes à qualificação do profissional dessa área.

Por fim, o estágio foi de grande relevância, expandindo os horizontes quanto às novas possibilidades, presencial e remota, além de mostrar a importância da oferta de recursos e serviços de forma remota para ampliar a acessibilidade e maximizar a atuação do bibliotecário.

Referências

FREITAS, S. G. **O estágio curricular obrigatório do Curso de Biblioteconomia da UFRGS**: uma análise sob a ótica da prática dos graduandos. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169534/001048916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2020.

LANKES, D. **Expect more**: melhores bibliotecas para um mundo complexo. SP: Feab, 2016. 172p. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/381437.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

LAZZARI, L. Biblioconnect. **Inovações em Bibliotecas** [S. l.], 25 ago. 2020. Instagram: @biblioconnect. IGTV (56 min 8 s). Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CEVHPQAJ11F/?igshid=9iq1w7fatbgw>. Acesso em: 14 out. 2020.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Protocolo para elaboração de estratégia de busca**. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201414>. Acesso em: 17 nov. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Biblioteca Central**: equipe. 2020c. Disponível em: <https://www.udesc.br/bibliotecacentral/equipe>. Acesso em: 10 out. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Biblioteca Universitária**: conheça a BU. 2020a. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu/sobre>. Acesso em: 10 out. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Biblioteca Universitária**: início. 2020b. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu>. Acesso em: 10 out. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. CONSEPE. **Resolução nº 03, de 06 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Regulamento da Biblioteca Universitária da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. 2019a. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/idcpmenu/12336/0362019regulamento-bu1588975801902812336.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Relatório Anual 2019**: Biblioteca Central. 2019b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cp-menu/10965/BC2019Relatorio11581374021393410965.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Sobre a Udesc**: missão, visão e valores. 2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre/missao>. Acesso em: 12 out. 2020.

UDESC/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Biblioteconomia. **Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia**. Florianópolis, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO - ENTRE ASSENTIR E EFETUAR: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Berenice Queiroz da Costa

Giovanna Scheibel

Maria Laura Pozzobon Spengler

Introdução

*Aprender
estar atento a cada voo
olhar a dança no espaço
das linhas invisíveis
que vão papeando a nossa memória
numa geografia outra,
elaborando uma história
que vai além das ciências exatas
atravessa todas as sombras
e chega, no mais comum dos dias,
ao humano e feliz sentimento
da autoria do pensamento
(TAVARES, 2020, p. 19).*

É pela voz de Katia Tavares (2020) que adentramos na reflexão proposta para o texto que se apresenta aqui. A autora nos revela a possibilidade de uma Pedagogia dos afetos. Assim, o texto proposto, é um registro de memória de um tempo quando as configurações acadêmicas e pedagógicas precisaram se ampliar para acompanhar as dinâmicas da vida.

Como um ano atípico, 2020 entra para a história por conta da pandemia global de COVID-19 que afetou a realidade e passou a comandar as ações das pessoas, evocando um isolamento social que garantisse a segurança da vida de todos. E mexeu também com as relações educativas em que estamos inseridos.

A disciplina do Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais acontece em caráter obrigatório durante a sétima fase do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), prevendo espaços e tempos de observação e docência de estudantes em escolas de ensino básico. O estágio acontece sob a perspectiva da valorização da experiência, contemplando a “[...] complexidade da educação como prática social [...]”, um fenômeno educacional, de uma “[...] dada sociedade e em determinado tempo histórico” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 46), então, o processo de vivência do estágio deve ser compreendido a partir do conhecimento e da interpretação da realidade que se mostra.

É a partir dessa premissa que adentramos à possibilidade de aproximação ao campo de estágio de forma remota, experiência apresentada neste texto a partir das vivências experimentadas pelas acadêmicas e professora orientadora.

Relato de vivências: caminhos do estágio supervisionado nos anos iniciais

Enquanto aguardávamos a organização inicial do semestre, com a formação das duplas para a ida a campo, fomos paralisados(as) por uma pandemia que chegou ao Brasil em meados de março de 2020, mais precisamente com o encerramento das atividades acadêmicas presenciais no dia 18 desse mesmo mês. As discussões iniciais foram, aos poucos, entregues à deriva, ansiando a ilusória ideia de um breve retorno.

Conforme o silêncio nos afastava de nossas atividades acadêmicas, o compromisso com a nossa formação seguia tecendo uma escrita sobre os conteúdos vitais para a formação docente durante a prática pedagógica. Assim, após a escrita que se concluiu durante a pandemia de COVID-19, já nos questionamos sobre o contexto mundial e como seria o nosso estágio diante desse cenário.

Com o retorno das atividades e uma acolhida calorosa oferecida pelos(as) professores(as) e o coordenador do curso, que não mediram esforços para lidar com as provocações da tecnologia e, também, com as suas ansiedades e preocupações diante do novo desafio, acreditamos que seria possível navegar (ou voar...).

Junto a tudo isso, as incertezas e os questionamentos sobre os processos que contemplavam o estágio de docência indicavam que, “Embora componha a matriz curricular da maioria dos cursos superiores, a concepção do que venha a ser o estágio não é inequívoca, podendo assumir várias configurações” (SPENGLER; SUHR, 2019, p. 178). O incerto e a dúvida nos acompanharam durante as primeiras semanas, após a retomada e depois dela.

Como primeira atividade, fizemos um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola que abraçou conosco a possibilidade da criação de relações remotas. Além dos espaços físicos, internos e externos, os materiais existentes, o quadro de funcionários, toda a comunidade escolar e os projetos da instituição, a escola se refere à linguagem e sua diversidade como atributos relevantes para a formação do sujeito.

Os estudos sobre o PPP da Escola não seriam suficientes para formarmos uma ideia relativa às experiências na instituição. Precisávamos, também, de uma fala sobre essas vivências, ou um rosto que fosse, para iniciarmos a construção de uma identidade. Assim, uma reunião virtual com parte da equipe escolar foi marcada para constituir nosso último estágio no curso de Pedagogia.

Em uma noite de sexta-feira, a equipe gestora da escola juntou-se a nós para o encontro que teve como foco nos situar acerca da organização do tempo/espço da escola no contexto da pandemia. A reunião foi marcada por emocionantes depoimentos da equipe pedagógica a respeito dos momentos vividos na instituição, suas

angústias devido ao isolamento social e seus receios por conta dos novos desafios em realizar um planejamento e atividades remotas para as crianças em meio a esse contexto. A alegria e a saudade de rever os espaços e as crianças inseridas neles tornavam incansáveis os olhares que rememoravam as cenas.

A equipe pedagógica nos relatou que, dos 528 alunos matriculados, a escola não conseguiu contato com apenas quatro, o que nos chamou muito a atenção, dado o contexto pandêmico. Mas a determinação de toda a equipe de “não deixar ninguém de fora” e a conversa sobre o ensino remoto foi sendo inserida pelas professoras, juntamente com as dificuldades com as quais estavam se deparando, como a continuidade da impressão das atividades, na sua grande maioria em PB, porque a tinta havia acabado. Outro tópico importante esclarecido no encontro foi que a instituição optou por não realizar avaliações nesse contexto de isolamento, acreditando que não é o momento de cobrar a participação das crianças, mas, sim, entender seus diferentes contextos e necessidades.

Após esse encontro rico e repleto de emoções e afetividade que nos afetaram por inteiro, tivemos o nosso primeiro encontro com as professoras do segundo ano, que nos receberam com muito carinho e entusiasmo. Na tentativa de nos aproximar um pouquinho ao que se passava no campo virtual, as professoras, que haviam alterado completamente as suas rotinas, revelaram que isso não mudava as suas responsabilidades.

Além de esclarecerem questões ao longo do encontro, como, por exemplo, acerca da realização e postagem das atividades no portal virtual da escola (criado para esse fim), as docentes também destacaram que, apesar de possuírem contato com quase toda a turma, apenas dois alunos deram retorno das últimas atividades.

Como encontrar com as crianças em meio a uma pandemia?

No nosso primeiro encontro virtual com as professoras e com as poucas crianças que “entraram na sala”, observamos os malabarismos das docentes para dar conta das atividades e a dinâmica para desempenhá-las diante das câmeras. Enquanto as crianças mostravam-se saudosas e envolvidas com a aula, as professoras demonstravam o domínio sobre o ambiente escolar e a nova situação, facilitando que propostas ousadas revelassem uma surpresa ainda silenciosa.

Na semana seguinte, escolhemos participar do turno matutino para compreendermos como as crianças recebiam e interagiam com as propostas. Nesse turno, elas aguardavam ansiosas e com alegria professoras e colegas, também se apresentaram mais participativas e atentas às atividades, que se desenvolveram por mais tempo. A participação durante as atividades era bem recebida e a interação com as propostas se fazia com discussões sobre os assuntos abordados.

O encontro foi marcado por contações de histórias realizadas pelas crianças, brinde aos familiares que, nesse momento pandêmico, sem aula presencial, transformaram as suas casas em instituições singulares, provedoras de currículos elaborados conforme os contextos de cada uma delas, e pela música “Pra você guardei o amor”, de Nando Reis.

Uma das possibilidades do estágio nesse novo formato foi estar em contato também com a famílias de uma das crianças que, junto conosco, viveu as alegrias e angústias do afastamento. Essa aproximação foi muito importante para compreendermos os modos como as famílias estavam atravessando todo o processo do ensino remoto.

A mãe entrevistada, também professora, apontou a sua ansiedade em compreender como seriam os próximos passos em relação às duas instituições, tanto para qual trabalhava, como em relação à instituição em que sua filha estudava. “No primeiro momento foi um alívio!” – disse ela, com relação à responsabilidade de se interromper as atividades por conta da COVID-19. Em março, quando baixaram o decreto, puderam entender o que estava acontecendo, e logo em abril começaram a acompanhar alguns procedimentos pelas redes sociais da escola. Depois disso, entraram numa certa rotina de estudos, pois o modo de trabalhar com as atividades foi se modificando com o tempo. Com as atividades remotas, as crianças e os familiares conseguiram ter contato visual e iniciar uma relação de conversa.

As atividades, inicialmente, eram enviadas no formato *PDF*, as famílias acessavam os *links* e imprimiam em casa mesmo. Nos encontros on-line, conseguiam ver as professoras e os colegas, e a mãe considerava esses momentos como ideias, colocando-se como parte da turma, revelando também a tripla jornada, pois, com a demanda profissional, lhe restava somente o período da manhã, e essa organização se fazia necessária por conta de a família possuir somente um computador em casa. Com a sua experiência como docente, organizava bem a sua rotina para atender, o melhor possível, as relações família-escola, dizendo que, para ela, foi muito interessante como a escola organizou o conjunto de componentes em cada semana. Sem perceber, respondia a uma questão que ainda vem configurando a gestão familiar imersa às atividades escolares nesse momento pandêmico.

Das diversas facetas surgidas pela pandemia, uma das mencionadas pela referida mãe no momento da entrevista, foi que, com o confinamento, o humor da criança se alterava e não era todo dia que estava bem. Por ser filha única, sentia muita falta do convívio com as outras crianças e com as brincadeiras. Assim, o contato, mesmo que virtualmente, gerava mais motivação, porque lhe permitia conversar com os colegas. Desse modo, soubemos como a criança sentia saudade da escola e do ensino presencial. Saudade que rompia a tela e contemplava, em pensamentos fictícios e reais, uma escola que abrigava a sua história.

Para a mãe da estudante do segundo ano, o que nos falta, ainda, é mais diálogo entre os docentes, especialistas e os pedagogos. Sentiu falta de um grupo de pais em alguma rede social para que se pudesse fazer reuniões. Esse grupo, depois de formado, possibilitaria, mesmo aos que tinham somente o aparelho celular como ferramenta de estudo, acompanhar todas as *lives*. A mãe também destacou a importância do livro didático nesse processo, pois a criança escrevia no livro, que era colorido, tinha fotografias e era consumível. Além disso, as crianças tinham a possibilidade de retorno das atividades via e-mail.

A mãe tomava para si a importância de se perceber e ressignificar o momento educacional frente à pandemia. Para ela:

Falando de professora e sendo professora, acho que a gente nunca vai estar preparado(a), com uma situação dessas. Lembro da minha colega, que por ser mais tímida, fica apavorada de ter que dar uma aula *online*. Então percebemos que não é só uma questão de preparo pedagógico, mas também pessoal e outras questões de ordem financeira, ou estrutural. No perfil do Facebook a escola tem site, o Podcast, o canal de WhatsApp e e-mail, isto é, escola está aberta e até bem estruturada para lidar com a situação. (Entrevista cedida durante a realização do estágio supervisionado, 2020)

Assim como ela, acreditamos que, em relação à educação, nunca houve um momento em que se precisasse pensar tanto as questões família e escola no que diz respeito às atividades literalmente feitas com as famílias. Nesse sentido, percebemos que a exaustão desse momento foge a tudo o que havia sido planejado nos Currículos escolares. E sobre o momento atual, a mãe finalizou, dizendo:

Acho um momento muito complexo, que iremos tirar muitos aprendizados e não se precisa ter pressa para aferir o que foi aprendido ou não. Se todos chegarem vivos e saudáveis até o final do ano, será uma grande vitória, pois foi muito *punk*. Eu acho que o governo e o Estado, demoraram muito pra participar dessa organização. Por um lado, nos deu mais liberdade dentro das instituições, mas vejam que não é uma tarefa simples. (Entrevista cedida durante a realização do estágio supervisionado, 2020)

Após a entrevista com a mãe da estudante e os demais encontros, começamos a desenvolver nosso projeto. Como escolhemos os componentes História e Geografia para nossa docência, cuja proposta levou em consideração não apenas o lugar em que se localiza a escola campo de estágio, mas também pela necessidade de entender suas modificações históricas e geográficas.

A distância do bairro onde as crianças construíam suas identidades através de memórias visuais e temporalidades, ainda que prematuras, foi atravessada pela pandemia, com isso, entendemos a necessidade de uma reconstrução desse tempo e lugar. Segundo Abud (2012):

O tempo é retomado na medida em que se reconstróem os temas históricos e cotidianos, que auxiliam os alunos a se construírem como sujeitos, contextualizados em tempo e lugar.[...] Considere-se ainda que a forma

como as crianças entendem a passagem do tempo está relacionada com a experiência familiar. (ABUD, 2012 p. 14).

Por conta do contexto em que nos encontrávamos em meio ao estágio de docência, dedicamos horas de pesquisa e estudos sobre recursos com os quais nunca havíamos trabalhado, como *SlideGo*, *Photoshop*, *Google Earth*, *Sony Vegas*, edição sonora e as tentativas frustradas de não conseguirmos contato com alguém do bairro para uma entrevista que pensávamos incluir no planejamento. Convivemos diariamente entre o ensino e a aprendizagem, absortas em pensamentos e imaginações, euforias e inquietudes de uma prática que nos foi negada - os processos de observação e registros para essa edificação.

As atividades nos trouxeram, durante a sua construção, não só uma boa experiência sobre o ensino remoto, mas, também, como lidar com o processo de inclusão, pensando na diversidade no campo educacional. Pensar uma atividade que pudesse contemplar a todos(as), compreendendo a diversidade que vem se afirmando ainda mais no âmbito da educação nesse momento pandêmico, fez com que evitássemos expor elementos que pudessem contribuir para uma atividade mais elaborada no campo tecnológico digital ao qual só teriam acesso as crianças que possuísem ferramentas para esse alcance, pois, ao sermos informadas que boa parte das famílias receberia as atividades impressas, optamos por atividades mais próximas desse contexto.

Reflexões acerca do vivido

O primeiro encontro com a equipe pedagógica da Escola teve como foco nos aproximarmos da organização do tempo/espço da escola durante a pandemia. A supervisora, que trabalha na escola há vinte anos, nos informou acerca da organização que a instituição adotou através de atividades remotas disponibilizadas no Portal Educacional, além do formato impresso entregue na escola às famílias dos e das educandas sem acesso à Internet. A instituição optou por não realizar avaliações por conta do isolamento social, acreditando que esse não seria o momento de cobrar a participação das crianças, mas, sim, entender seus diferentes contextos e necessidades. Apesar da insegurança, todas as profissionais envolvidas com a escola carregavam consigo um grande afeto e saudade da escola e dos e das educandas, tentando lhes oportunizar uma metodologia inclusiva e empática.

Em meio a esse cenário, todos e todas, num esforço imenso, adaptaram-se, talvez não da melhor forma, mas, com certeza, conforme podiam, para exercer um trabalho com qualidade. E nós também precisávamos perceber a situação com outro olhar e ressignificá-la. Em função de tal circunstância, constituiu-se um novo desafio, o de construir um planejamento à distância, sem ter como base o período de observação e participação presencial para o reconhecimento do campo de estágio.

Após as apresentações das professoras e estagiárias às turmas, seguimos nossa comunicação através do aplicativo *WhatsApp* e em reuniões via plataforma *Meet*, com conversas e orientações acerca da elaboração dos planos e as devidas pesquisas, assim, conferimos que a experiência estava além dos nossos olhos.

Pudemos observar por entre as telas o acolhimento com que nos recebiam. Nas suas falas, as professoras que regiam, juntas, as turmas do 2º ano mostravam o esforço para dar conta da situação em que se encontrava cada criança e o reduzido número de educandos(as) reverberava o esforço de querer fazer valer a mágica do *pirilimpimpim*, juntando-se ao(à) amigo(a), num movimento de aconchego e humanidade. Percebemos os cuidados e responsabilidades com que nos passavam as próximas tarefas a serem planejadas e elaboradas por nós.

Como não tivemos a oportunidade de observar a prática oferecida na docência compartilhada com as professoras e como se constituía o ambiente escolar e cada criança inserida nele, partimos para estudos que contribuíssem na compreensão da educação dentro desse contexto.

O ensino remoto, algo único, nos trouxe a cada atividade planejada e elaborada um novo desafio. Foi preciso pensar as singularidades dentro da diversidade, que contemplavam, portanto, um cenário nunca visto por nós, o de, pela primeira vez, elaborarmos atividades para crianças imaginárias.

O tema nos motivou a pesquisa, a dedicação ao assunto e as possibilidades que entregaríamos às crianças. Era preciso pensar em tudo e obter informações sobre o vivido. Assim, levamos nossos pensamentos a reflexões sobre as nossas práticas anteriores, estendendo a criatividade para um lugar em que pudéssemos pensar as práticas pedagógicas através do ensino remoto.

A aproximação com as crianças por meio dos encontros virtuais ampliou também a nossa concepção sobre o que vivíamos, desse modo, certamente, fomos atravessadas pela experiência “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 21).

Ver as crianças, mesmo que na telinha, nos trouxe o conforto e a ideia imaginária de uma ida a campo. As professoras lidavam com os contratempos e imprevistos para garantir a atenção e a participação na atividade, que foi dinâmica e criativa. Ainda que distantes, tentavam pensar elementos surpresa para compor a atividade, deixando um gostinho de quero mais para o próximo encontro, que decidimos acompanhar em outro período, quando observamos maior participação e atenção das crianças. Como combinado na semana anterior com as turmas dos dois períodos, lá estávamos nós, estagiárias, professoras e educandos(as), com seus copos, canecas e taças. O brinde (de suco ou água) oferecido pelas professoras para os pais e/ou familiares, que nesse momento têm sido gestores de seus filhos na educação escolar, foi emocionante. Como professoras e mães, conheciam bem a que brindavam. Uma vez que não

estávamos imersas na prática e sim na observação, percebemos o quanto as crianças interagiam umas com as outras durante a atividade remota e a maturidade com que faziam esse movimento. A contação de história feita pela dupla V. e G. em diferentes universos, as trocas de mensagens e as correções durante a aula, entre as crianças, nos confundiam entre os mundos, presencial e remoto.

Tivemos, ao longo do estágio, dois encontros. Em ambos observamos crianças animadas, com saudades das professoras e dos(as) amigos(as), apesar de todo o contexto atípico. Algumas acompanhavam pelo celular da família e outras pelo computador, mas todas mostravam-se dispostas a aprender e participar dos momentos brincantes e lúdicos organizados pelas professoras.

Revigoradas por esses encontros, elaboramos e entregamos o planejamento e as atividades. Além dos nossos esforços físicos, como as ilustrações e a ida a campo para fotografar o local, dedicamos, também, horas de pesquisas, estudos de recursos com os quais nunca havíamos trabalhado.

As atividades nos trouxeram, durante a sua construção, não só uma boa experiência sobre o ensino remoto, mas, também, como lidar com o processo de inclusão, pensando na diversidade no campo da educação, que vem se afirmando ainda mais nesse momento pandêmico, pois, como aponta Rodrigues (2015):

[...] pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. As nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas, mas sem condições para serem recebidas. Na verdade, temos que analisar quais as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e usar estes direitos. (RODRIGUES, 2015, p. 18).

O contexto singular na graduação que nos conduziu a acompanhar o processo de reinvenção das equipes pedagógicas e das(os) professores(as), criando metodologias e formas de trabalho nas escolas públicas, nos possibilitou diferentes entendimentos acerca da prática docente.

Além disso, com o envolvimento em todo o processo vivido entre a teoria e a prática através do ensino remoto surgiu o livro *Birícia & Gika em: certas incertezas do Estágio de Docência 2020-1*, produzido no decorrer desse processo. Esse livro apresenta de maneira lúdica os elementos personificados sobre a dinâmica docente, tomando vida e dialogando sobre as reflexões substanciais regressas de transformações vividas durante o Estágio Supervisionado. As palavras, enriquecidas ao longo das orientações, observações e práticas, foram se estruturando em forma de narrativa, exibindo as dificuldades encontradas nas adaptações ao ensino remoto, a dedicação incansável dos(as) professores(as) e futuros(as) professores(as), os desafios de novos aprendizados diante das exigências tecnológicas entre o estágio e a pandemia de COVID-19.

Considerações finais: sobre o pensar novos modos de ser e se fazer docente

Retomamos, aqui, as palavras que abriram o texto apresentado e que de forma tão poética nos possibilita pensar um novo modo de olhar para a prática docente e para a (re)invenção de outras possibilidades de se fazer professor. Para a autora Katia Tavares, aprender é “[...] deixar-se levar pelas cores do arco-íris de ideias que brotam do desejo de conhecer, do esforço, quase mágico, para descobrir, para desvendar o novo [...]” (2020, p. 19). O aprender aqui apresentado, mostrado pelas diferentes facetas nesse novo contexto de pandemia global, em que as relações que se estabeleceram entre as acadêmicas estagiárias, sua orientadora, as famílias, as crianças e a escola foram ampliadas para além do espaço tempo do ambiente físico, criando formas de compreendermos a educação.

O relato aqui apresentado, enquanto registro da memória de um tempo atípico que nos possibilita ressignificarmos práticas e contextos, nos provoca inquietudes sobre a efetividade dos processos de ensinar e aprender. Inquietude sobre a trajetória de uma educação que ainda busca formas para sua consolidação democrática num momento atípico, embora, infelizmente, não tenha sido somente esse o motivo para o seu desmantelamento. Sobre essa trajetória, entendemos que se torne indispensável para o processo de formação de futuros(as) professores(as), a compreensão desses novos tempos e espaços de aprender, para que a educação presencial também se sinta mobilizada para a qualidade.

Mesmo numa tentativa de cobrir uma constelação educacional, atividades foram apresentadas aos(às) educandos(as), com diferentes acessos a elas, através do empenho de docentes que abriram suas casas e dividiram a sua privacidade, tecendo linhas imaginárias para atender ao compromisso com a educação. Porém, acreditamos que somente quando tudo voltar ao que chamávamos de “normal” é que serão avaliadas as consequências quanto aos abismos entre a diversidade de cada sujeito nos contextos social e cultural. Mas não esqueçamos que as linhas imaginárias enredam esforços reais de profissionais da área da educação, que não se intimidam com os descasos frente ao que diz respeito à Educação e Inclusão em nosso país.

Referências

- ABUD, K. M. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012.
- BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28; 168-169, jan./fev./mar./abr. 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2015.

SPENGLER, M. L. P.; SUHR, I. R. F. **Limites e possibilidades na formação do pedagogo**: a experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. Blumenau – SC: IFC, 2019.

TAVARES, K. O voo do aprender. In: ANTONIO, S.; TAVARES, K. (Orgs.) **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2020.

TEXTOS E MEDIDAS: O LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS

*Wagner Ferreira Angelo
Maira Riroca da Silva e Silva
Alba Regina Battisti de Souza*

Introdução

O Programa Residência Pedagógica – PRP (Edital CAPES nº 06/2018¹), em sua primeira edição, realizado entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, possibilitou o desenvolvimento de projetos de docência visando contemplar diferentes conhecimentos escolares, dentre eles, os matemáticos.

O projeto “Matemática do dia a dia” foi elaborado considerando-se a solicitação da professora preceptora (pedagoga da unidade educativa de Educação Básica), o Projeto Político Pedagógico da escola-campo, os documentos norteadores da educação nacional (BRASIL, 1997; 2017) e municipal (FLORIANÓPOLIS, 2008). Importante mencionar que, seguindo só princípios do subprojeto do PRP/Pedagogia, os documentos educacionais oficiais, que implicam mais diretamente na organização curricular e pedagógica, são estudados e considerados de forma analítica e, em especial, tendo como referência as propostas curriculares locais no caso do âmbito municipal de Florianópolis.

De igual modo, o referido projeto e os planos de aula dele derivados foram elaborados visando contemplar as/os estudantes e suas opiniões, dificuldades, gostos e conhecimentos prévios acompanhados (ANDRÉ, 2012) durante o período de observação. Tais considerações estão pautadas no ato de conhecer a realidade dos sujeitos escolares e incluir sua participação no processo de ensino-aprendizagem pelo reconhecimento de seus saberes (FREIRE, 1987; 1996), com vistas a uma relação horizontal entre educadoras/res e educandas/os.

Com base na contextualização previamente exposta, o presente trabalho objetivou investigar a importância do letramento matemático no desenvolvimento das habilidades de medida (de comprimento, tempo, capacidade e massa) com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), de caráter descritivo (GIL, 1999), de modo a interpretar as reações das crianças diante das diferentes propostas de letramento matemático trabalhadas na escola-campo e relatadas em nossos diários de residência.

O presente estudo está dividido nas seguintes seções: Situando o letramento matemático no 4º Ano; O projeto “Matemática do dia a dia” e Considerações finais.

¹ O Edital CAPES nº 06/2018 tem como identificação o processo de número 88887.244134/2018-00. Além disso, para mais esclarecimentos sobre a finalidade do referido Edital, vide: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>.

Situando o letramento matemático no 4º Ano

A sala de aula do 4º Ano em que ingressamos no papel de residentes foi um ambiente de muitos desafios. Dois desses desafios giraram em torno de duas áreas dos saberes escolarizados: o Português e a Matemática. Tanto pela solicitação da professora do 4º Ano quanto com base nas dificuldades apresentadas pelos próprios estudantes em ambas as áreas mencionadas do currículo escolar, fomos levados a propor práticas de letramento que oportunizassem às crianças a prática de escrever, bem como, atividades de aquisição de noções matemáticas. Propusemos, então, um trabalho conjunto entre Matemática e Português, viabilizado pelo letramento matemático nos Anos Iniciais.

Com base na perspectiva do letramento matemático, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), a Matemática não é compreendida apenas como uma ciência que se restringe a promover contagens e medições, ela também promove o desenvolvimento de noções/raciocínio lógico-matemático, hipotético-dedutivas, de fenômenos diversos. Por essa razão, ainda de acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental está voltado para o desenvolvimento do letramento matemático compreendido pelas habilidades e competências para raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. O aprendizado dessas habilidades e competências pressupõe uma organização da aprendizagem matemática recorrente no cotidiano das pessoas, denominada de processos matemáticos: resolução de problemas, investigação, desenvolvimento de projetos e de modelagem.

De maneira a problematizar todas as nuances do saber matemático expresso anteriormente, é preciso retomar as experiências infantis de sua educação prévia (na Educação Infantil) e das noções matemáticas do dia a dia, pois, segundo a BNCC (2017), a Matemática está crucialmente centrada na compreensão. Desse modo, seguindo a lógica da progressão de saberes, as noções matemáticas são aprofundadas gradativamente, não de maneira fragmentada, mas de modo que a criança, por meio do letramento matemático, seja capaz de pensar por si e de forma cada vez mais autônoma.

Além disso, e corroborando com a BNCC, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática, para que “[...] a linguagem matemática não funcione como um código indecifrável” (BRASIL, 1997, p. 46) por parte das crianças, a língua materna (o português) fornecerá meios para auxiliar na produção de sentido e compreensão do campo matemático. Nesse passo, o letramento matemático impulsiona o aprendizado ao fazer com que os estudantes cheguem

[...] aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural [materna] e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógicoabstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática

na escrita convencionada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita (MACHADO, 2003, p.135).

Em outras palavras, é por meio da confluência entre Matemática e Português que os estudantes do 4º Ano envolvidos com práticas de letramento matemático se defrontaram com a necessidade de identificar a Matemática e seus elementos constitutivos de maneira socialmente situada a partir da apropriação dos meios de comunicação (gêneros textuais) em que a ciência dos números está representada e circula no cotidiano das pessoas.

Essa perspectiva de trabalho pedagógico, com base no letramento matemático, é também defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao enfatizar que a alfabetização² matemática “[...] impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais” (BRASIL, 2014, p. 15).

Na próxima seção, será explorado o projeto de docência e as especificidades do trabalho pedagógico voltado ao letramento matemático com crianças do 4º ano.

O projeto “Matemática do dia a dia”

Intitulado “Matemática do dia a dia”, o projeto de enfoque matemático foi realizado entre junho e julho de 2019 e aplicado com uma turma de 4º ano (turno matutino) composta por 19 crianças de uma escola de Educação Básica da Grande Florianópolis, SC. Ele teve como foco central a promoção de experiências que oportunizassem a compreensão das medidas a respeito do tempo, comprimento, massa e capacidade por intermédio do uso de diferentes materiais, como régua, fita métrica, trena, embalagens plásticas de diferentes tamanhos, balança, relógio, frutas e outros alimentos, que fornecessem às crianças meios de aplicar os conhecimentos adquiridos sobre medição.

Os planejamentos contaram com aulas expositivas, atividades práticas, tarefas para casa e outras avaliações realizadas de forma processual e contínua. Em outras palavras, os planos de aula foram desenvolvidos com olhar atento e sensível (WEFFORT, 1992) nos processos de ensino aprendizagem das crianças, conhecendo melhor as especificidades de cada uma e pensando em propostas que buscassem contemplar suas necessidades e/ou sanar suas dúvidas.

Por sua vez, os procedimentos de avaliação da aprendizagem seguiram princípios avaliativos que se relacionaram ao que Luckesi (2000) defende como sendo uma

² A alfabetização matemática diz respeito ao aprendizado de símbolos matemáticos e das relações que eles exercem sobre si de modo a, gradativa e progressivamente, com base em uma educação formal, ocorrer a assimilação por parte do aprendiz das demais noções matemáticas ligadas à linguagem matemática (MAIA; MARANHÃO, 2015).

prática avaliativa voltada ao aprendizado para a vida. Essas práticas de apreciação da aprendizagem visaram, como elucida Vasconcellos (2000), romper com atividades punitivas e autoritárias vinculadas às avaliações, estas geralmente consideradas como metodologias tradicionais.

Destacamos, ainda, que o desempenho e participação das crianças nas atividades serviram como parâmetros para a realização de uma avaliação qualitativa sobre seus processos de aprendizagem tanto de forma individual quanto coletiva. Nesse passo, a avaliação ganha destaque na medida em que propicia, conforme explana Madalena Freire (1997), o desenvolvimento de um planejamento voltado para as particularidades individuais e coletivas da comunidade educativa, em especial das crianças, contribuindo para a realização de um ensino aprendizagem intencional dos resultados e da elaboração de novas propostas norteadoras do processo educacional da escola-campo do PRP.

A execução do projeto englobou quatro fases: a primeira esteve ligada ao trabalho com o tempo cronológico, a segunda voltou-se ao trabalho com capacidade, a terceira fase vinculou-se ao trabalho com massa e, finalmente, a quarta fase foi dedicada à compreensão das noções matemáticas sobre comprimento.

Na primeira fase do projeto de docência, foi eleito o trabalho com conhecimentos voltados à compreensão do tempo cronológico. A escolha por essa temática adveio do fato de a maioria das crianças acessar relógios digitais ou aparelhos celulares para consultar as horas, desconhecendo, conseqüentemente, a leitura em relógio analógico.

Ainda sobre a primeira fase, as horas, os minutos e os segundos foram trabalhados com maior³ destaque em dois momentos. O primeiro momento, de cunho expositivo, teve por foco a explicação dos elementos básico para a compreensão das horas (função dos distintos ponteiros, direção percorrida pelos ponteiros, entre outras informações básicas) e foi realizado na sala de aula do 4º Ano. Por sua vez, o segundo momento, de cunho prático e lúdico, envolveu uma contação de história realizada na sala informatizada da escola. No local, as crianças puderam praticar as orientações básicas para a leitura da hora analógica trabalhadas previamente a partir da narração de uma história inventada pelas crianças e pelos residentes, cuja característica principal envolvia situações em que as personagens do conto oral tinham um tempo demarcado para realizar seus afazeres diários (acordar, pegar um ônibus, participar de uma reunião etc.).

Assim, para cada vez que a narração do conto inventado pelos residentes (ou por uma das crianças) indicava determinada hora, minutos e segundos, as crianças

³ Salientamos que o trabalho com as diferentes medidas suscitou a retomada, em diferentes momentos, da unidade de tempo para auxiliar no cumprimento das atividades pedagógicas propostas, como, por exemplo, ao serem trabalhados o tempo, a massa, capacidade e tempo como verificável nos procedimentos didáticos descritos na fase do projeto responsável pelo trabalho com massa.

precisavam identificar esse tempo cronológico narrado no relógio analógico do computador à sua frente para, em seguida, conferir sua resposta com toda a turma. A verificação coletiva era realizada com base na resposta fornecida por um dos estudantes convidados a preencher um relógio analógico desenhado no quadro da sala informatizada.

A responsividade das crianças sobre o aprendizado do tempo cronológico foi verificada no decorrer das aulas subsequentes, quando, voluntariamente, liam as horas do relógio analógico disponível da sala de aula para saber a hora do intervalo ou o início/fim de alguma disciplina. Essa reação mostra o quanto diferentes propostas de trabalho com o tempo afetam e aguçam a curiosidade das crianças a ponto de modificar “[...] sensivelmente o grau de envolvimento com os conceitos trabalhados” (SIQUEIRA; DANNA, 2016, p. 25).

No que tange à segunda fase do projeto de docência, com enfoque no trabalho com medida de capacidade, decidimos explorar as noções de medida a partir do contato direto das crianças com estímulos/experiências práticas. Para tanto, levamos à sala de aula embalagens plásticas usadas (como copos, garrafas pet etc.), higienizadas e com a manutenção do rótulo (para leitura das crianças) contendo a indicação de seu volume (capacidade em litro e mililitro) de forma a facilitar a verificação de preenchimento com líquidos por seus usuários.

Ao apresentar os materiais plásticos vazios, disponibilizamos um balde com água para que as crianças pudessem preencher a capacidade máxima de alguns utensílios plásticos. Com essa primeira ação concluída, levantamos a seguinte questão: “A quantidade de água para cada utensílio plástico é a mesma?”. Questionamos as crianças no intuito de desvelar quais eram os saberes delas em relação à capacidade. Após as suas colocações e verificação da diferença na quantidade de água utilizada para preencher cada um dos vasilhames plásticos, explicamos a diferença entre litro e mililitro (representados no quadro, respectivamente, pelas letras L e ML) seguido de informações mais detalhadas, explicando que 1 (um) litro é composto por (ou equivalente a) 1000 (mil) mililitros.

Na sequência, dividimos a turma em 5 grupos. Cada grupo recebeu uma quantidade de embalagens com diferentes capacidades (L ou ML), um recipiente contendo água com corante e um copo medidor. Assim, com os materiais disponibilizados, as crianças constataram a quantidade de ML(s) ou L(s) comportada pelas embalagens que receberam. Além disso, sequencialmente à proposta pedagógica, solicitamos a socialização das respostas (impressões) de cada grupo, tomando nota na lousa sobre seus achados.

A reação das crianças a respeito da atividade sobre leitura de rótulos foi de comparação, por parte de algumas delas, aos seus achados em sala de aula, também relacionaram com quantidades de líquidos que ingeriam ou utilizavam em suas casas. Ressaltamos o exemplo de uma estudante que, no dia posterior à aula sobre capaci-

dade, contou-nos verificar em sua casa os rótulos dos produtos contendo a quantidade em líquido do que era consumido por ela e sua família nos afazeres domésticos, ficando espantada com sua descoberta. Essa reação pode ser explicada pelo que destacam Rodrigues, Machado e Gonçalves (2016) a respeito da aproximação da criança com os conteúdos escolares e aqueles vivenciados por ela, em casa, havendo uma identificação dos conhecimentos matemáticos em ambos os ambientes educacionais (o formal – escolar e o familiar).

No tocante à terceira fase, cujo teor versa a respeito da medida de massa, dividimos o trabalho em quatro momentos. No primeiro, selecionamos alguns produtos alimentícios (com rótulo, a exemplo de pacotes de biscoito/arroz, ou sem rótulo, como frutas/legumes) comumente encontrados em supermercados e nas casas das crianças. Em seguida, utilizando uma balança de alta precisão disponível na cozinha da escola, as crianças puderam pesar os alimentos selecionados para desenvolver o conceito inicial sobre massa, quilo (kg) e grama (g).

No segundo momento da aula, realizamos uma atividade para a qual dividimos a turma em cinco grupos. Cada grupo de crianças recebeu uma quantidade de arroz para pesar e anotar na lousa a quantidade de massa encontrada (em kg ou g). Com as cinco respostas dos grupos socializadas, questionamos qual havia recebido o recipiente com a maior e a menor quantidade de arroz.

No terceiro momento, conduzimos as crianças ao laboratório de ciências da escola. Lá, puderam ler no quadro uma receita para confeccionarem massa de modelar por meio da medição de ingredientes disponíveis para essa finalidade (farinha de trigo, sal, água, óleo e corante alimentício). Ao retornarmos à sala de aula, após a confecção da massa de modelar, rememoramos coletivamente a receita e pedimos para que as crianças registrassem, por escrito e em seus cadernos, a receita trabalhada no laboratório.

Por fim, no momento de número quatro da aula, optamos por retomar os conhecimentos das crianças a respeito das medidas de tempo, capacidade e massa. Essa revisão sobre os conceitos de medida previamente estudados ocorreu na cozinha da escola, palco da produção de mais uma receita. As crianças foram separadas em pequenos grupos e cada um foi acompanhado por um adulto para orientações e mediações a respeito da produção de biscoitos. A receita com os passos para a produção dos biscoitos foi ditada e as crianças puderam aplicar seus conhecimentos a partir da medição dos ingredientes, como, por exemplo, farinha, bicarbonato, açúcar (medida de massa em kg ou g), leite (medida de capacidade) e o tempo de forno (medida de tempo cronológico).

A produção das crianças em relação aos biscoitos suscitou algumas inquietações, como a quantidade de massa de biscoito a ser posta na assadeira ou mesmo a quantidade de biscoitos a serem divididos entre si após o seu preparo. Uma vez debatidas as possíveis soluções para os problemas encontrados entre si, as crianças solu-

cionaram suas problemáticas pelo uso de medição (pelo peso da massa de biscoito a ser posicionada na assadeira) e por uma conta aritmética básica de divisão, deixando todas satisfeitas com seus achados, assim, corroborando com o que citam Manfrói, Immig e Kaufmann ao afirmarem ser “[...] fundamental que todas essas aprendizagens aconteçam em situações significativas, nas quais as crianças possam falar, escrever, escutar e ler em situações reais de interação” (MANFRÓI; IMMIG; KAUFMANN, 2016, p. 88).

Por fim, ainda, na quarta fase, mediamos atividades sobre as noções matemáticas de comprimento, mais especificamente metro, centímetro e milímetro. Para isso, utilizamos réguas, instrumento presente no cotidiano escolar, geralmente de 15 ou 30 centímetros, e buscamos ampliar o repertório das crianças apresentando trenas e fitas métricas como instrumentos utilizados para realizar a medição de comprimentos maiores, bem como, exemplificar que um metro é composto por 60 centímetros.

Visando a participação e o envolvimento das/os estudantes no processo de ensino aprendizagem, solicitamos que cinco crianças, de forma voluntária, nos permitissem realizar a medição de suas alturas e disponibilizarmos tais informações na lousa. Após retornarem aos seus lugares e apenas com as informações numéricas expostas, solicitamos ao grande grupo que identificasse qual era a maior e a menor altura registrada na lousa.

Buscando interação e prática das/os educandas/os, propusemos, em seguida, um momento brincante, o qual denominamos “os caçadores de medidas”. Nessa brincadeira, as crianças dividiram-se em trios e escolheram um objeto aleatoriamente na sala para medir com a régua ou fita métrica, apresentando e socializando posteriormente com o grande grupo.

Curiosas, elas se movimentavam pela sala buscando mais exemplos além dos solicitados. Tal processo foi concluído com a mediação e conferência dos objetos selecionados e respectivas medidas. Ainda compondo a avaliação, levamos a turma ao laboratório de informática para acessar um jogo educativo⁴ previamente selecionado e disponibilizado nos computadores. Nesse jogo, era possível verificar a medida de diversos objetos com uma régua que representava a convencional.

Finalizamos essa fase com tarefa para casa relacionada ao conteúdo trabalhado, questionando quais instrumentos utilizamos para medir o comprimento, quantos centímetros tem um metro e quantos milímetros tem um centímetro.

A seguir, apresentamos algumas considerações finais a respeito das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com medidas de grandeza com a turma do 4º ano.

⁴ Para maiores detalhes sobre o jogo mencionado, consultar a seguinte página eletrônica: <https://www.topmarks.co.uk/maths-games/measuring-in-cm>.

Considerações finais

Neste estudo, fomos motivados a investigar a importância do letramento matemático no desenvolvimento das habilidades de medida (de tempo, capacidade, massa e comprimento) com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, propusemos um projeto de docência que enfocasse especificamente as habilidades de medida e que contemplasse de igual modo o trabalho com os gêneros textuais, considerando, assim, experiências com letramento matemático. Além disso, buscamos uma prática docente na qual o/a professor/a atuou como mediador/a do conhecimento, numa relação horizontal, respeitosa, visando o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem e trazendo também ludicidade nos processos avaliativos.

Durante e após a aplicação das atividades planejadas envolvendo as medidas matemáticas, percebemos a eficiência da teoria e da prática aliadas para tornar efetiva a apropriação dos conhecimentos matemáticos pelas/os estudantes (CASTILHOS et al., 2016). Assim, percebemos que o projeto “Matemática do dia a dia” oportunizou o desenvolvimento das áreas do currículo escolar mencionadas (Português e, especialmente, Matemática), bem como, propiciou vivências matemáticas presentes em práticas sociais produtoras de sentido em relação ao campo matemático, tornando-o decifrável e compreensível (BRASIL, 1997).

Assim sendo, diante da viabilidade de se experienciar a Matemática por meio de práticas comunicativas socialmente difundidas, no caso do projeto “Matemática do dia a dia”, por meio de textos orais e escritos, pesquisadores como Vianna e Rolkouski (2014) apontam para a importância da troca de conhecimentos entre as crianças a respeito do que vivenciaram ao refletirem sobre a Matemática; trocas essas observadas por nós ao longo do semestre letivo incluindo o comportamento verbal das crianças ao utilizarem os conhecimentos matemáticos adquiridos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, EC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCNs)**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CASTILHOS, C. R.; MAZIERO, E.; GREGOLON, I. C.; HILLESHEIM, S. F. Medidas: como utilizar e para quê? In: SILVEIRA, E.; AGUIAR, M. A. L. de; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos** – Relatos de experiência docente, v. 5. Florianópolis: UFSC/CED/NUD, 2016. p. 66-69.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2008.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2003. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e matemática. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 04, p. 931-943, 2015.

MANFRÓI, I. F.; IMMIG, M. N.; KAUFMANN, L. H. Aprendendo com receitas: que delícia! In: SILVEIRA, E.; BAZZO, J. L. dos S.; CHAGAS, L. M. de M.; AGUIAR, M. A. L. de; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos** - Relatos de experiência docente, v. 1. Florianópolis: UFSC/CED/NUD, 2016. p. 84-88.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, L. A.; MACHADO, L. F.; GONÇALVES, J. A. Grandezas e medidas: Práticas cotidianas no contexto escolar e familiar. In: SILVEIRA, E.; AGUIAR, M. A. L. de; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos** – Relatos de experiência docente, v. 5. Florianópolis: UFSC/CED/NUD, 2016. p. 85-87.

SIQUEIRA, M. A.; DANNA, C. L. Tic tac, tic tac – Explorando o sentido do tempo com diferentes atividades. In: SILVEIRA, E.; BAZZO, J. L. dos S.; CHAGAS, L. M. de M.; AGUIAR, M. A. L. de; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos** – Relatos de experiência docente, v. 11. Florianópolis: UFSC/CED/NUD, 2016. p. 23-28.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Libertad-1).

VIANNA, C. R.; ROLKOUSKI, E. Grandezas e medidas a partir do universo infantil. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Grandezas e Medidas. Brasil: MEC/SEB, 2014.

WEFFORT, M. F. **Observações, registros, reflexão** – instrumentos metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Daner Rosskamp Ferreira

Bruno Cerino dos Santos

Jairo Valdati

Introdução

A doença causada pelo novo coronavírus, COVID-19 (do inglês *coronavirus disease*), conhecida também como síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2 (SARS-CoV-2, do inglês *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) foi identificada na China após adultos da cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, apresentarem quadros severos de pneumonia por causas desconhecidas até então (SINGHAL, 2020). No dia 31 de dezembro de 2019, a China notificou o surto da doença à Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no dia 7 de janeiro de 2020, o vírus foi realmente identificado. Em virtude do rápido aumento do número de casos no mundo, além do agravamento das condições clínicas dos pacientes e o aumento da mortalidade causada pela COVID-19, a OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Quando o mundo contava mais de 188 mil casos, distribuídos por 144 países, e mais de 4 mil pessoas que perderam a vida, a OMS declarou a COVID-19 como uma pandemia, em 11 de março de 2020 (GARCIA; DUARTE, 2020; OPAS/OMS, 2020).

No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, a COVID-19 foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e o primeiro caso confirmado em território nacional ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo (FERNANDES et al., 2020; GARCIA; DUARTE, 2020).

De acordo com Garcia e Duarte (2020), a ausência de imunidade prévia da população, bem como a inexistência de vacinas, à época, contra o novo coronavírus fizeram com que os casos da doença aumentassem rapidamente em todo o mundo, desta forma sendo indicadas intervenções não farmacológicas como distanciamento social, utilização de máscaras, práticas de higiene constantes entre outras medidas de alcance ambiental, individual ou coletivas, no intuito de desacelerar o contágio da doença e minimizar os impactos da COVID-19 sobre a saúde das populações.

Diante desse cenário, diversas medidas governamentais, como decretos de suspensão de atividades econômicas e sociais, sobretudo em níveis estaduais e municipais, foram sendo implementadas para controlar a circulação de pessoas nas cidades, reforçar a prática do distanciamento social e evitar o colapso dos sistemas de saúde. Assim como diversas outras atividades, a educação também foi impactada

pelos decretos municipais e estaduais, com instituições fechadas e aulas suspensas temporariamente.

O governo do estado de Santa Catarina, por meio de decreto estadual, suspendeu as aulas nas redes estadual, municipal e particular em 16 de março de 2020. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) também suspendeu suas atividades acadêmicas presenciais em 17 de março de 2020. As suspensões, em princípio, eram medidas temporárias por períodos definidos, porém, com o avanço da doença no país e no estado, novos decretos foram sendo emitidos e as suspensões de aulas presenciais perduram até os dias atuais.

Nesse contexto e as incertezas em tempos de pandemia, as atividades das instituições de ensino precisaram ser replanejadas. Muitas delas adotaram o sistema remoto de ensino na garantia do aproveitamento do semestre ou ano letivo, apesar das diversas adversidades encontradas na implementação desse sistema. Questões de caráter pedagógico, socioeconômicas, de suporte tecnológico e acesso a equipamentos e Internet de qualidade são alguns exemplos dessas adversidades. Apesar disso, o ensino remoto emergencial se tornou a melhor alternativa encontrada em tempos de pandemia, tanto no ensino básico quanto no superior, sendo aplicado quase que integralmente, de acordo com as possibilidades das diferentes instituições, no ensino público e privado.

Em relação ao ensino superior, constata-se que algumas atividades ou disciplinas foram mais afetadas do que outras, sobretudo por algumas apresentarem um caráter mais prático e fundamentalmente presencial, como no caso das disciplinas de Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura, que têm suas relações com as escolas do ensino regular como um dos principais alicerces no processo de formação de futuros professores.

Nessa perspectiva, este artigo relata as experiências da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, do curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC em tempos de pandemia, a partir da descrição e reflexões acerca das atividades realizadas ao longo do primeiro semestre de 2020. Para isso, apresentamos um relato das atividades desenvolvidas e o percurso da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, entre elas, as práticas desenvolvidas com uma turma do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) na disciplina de Geografia, bem como, considerações sobre a importância do estágio supervisionado na formação profissional e aspectos da educação no contexto pandêmico.

Relato das experiências e atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I – 2020/01

As aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, do primeiro semestre de 2020, iniciaram de forma presencial. Com o agravamento da

pandemia causada pela COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas. Após um período de avaliações e reajustes, elas foram retomadas de maneira não presencial por meio do ensino remoto emergencial.

A continuidade da disciplina seguiu abordando questões teóricas sobre a formação profissional, discussões pedagógicas, entre outros aspectos relacionados ao ensino escolar. Porém, a atividade principal da disciplina – período de 2 meses de observação e acompanhamento das aulas e posterior intervenção com uma turma de Geografia em uma escola pública, prevista no plano de ensino original da disciplina, diante das incertezas provocadas pela pandemia, foi cancelada.

As aulas da disciplina eram realizadas de maneira síncrona e assíncrona. As atividades síncronas contavam com a presença simultânea dos estudantes e professores na plataforma digital disponibilizada pela universidade e se constituíam basicamente em discussões e análises de textos e outros materiais de apoio, como palestras e filmes disponíveis na Internet. A leitura dos textos e a visualização dos outros materiais contavam como atividades a serem realizadas assincronamente.

No decorrer do semestre, novos ajustes foram realizados na disciplina e houve, novamente, a possibilidade de realização das atividades práticas de acompanhamento, observação e intervenção com uma turma da Educação Básica, porém, de forma remota. Essas atividades seriam desenvolvidas a partir da observação de duas aulas, em duas semanas seguidas, e uma prática de intervenção de uma aula após o período de observação, na semana seguinte.

Apesar da redução de tempo das atividades práticas do estágio supervisionado, passando de 2 meses de participação para 3 semanas, a simples possibilidade de sua realização foi motivo de comemoração e refletiu os esforços dos docentes da disciplina em oportunizar essa experiência aos estudantes, algo fundamental nas disciplinas de estágio supervisionado.

As atividades práticas foram desenvolvidas com turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis, na disciplina de Geografia, sob a regência de dois professores da referida instituição. Para a realização das atividades, a turma foi dividida em duplas e foram definidos as turmas e os conteúdos a serem ministrados aos estudantes do IFSC. Cada dupla deveria acompanhar as aulas da turma selecionada e preparar a intervenção. A nossa dupla acompanharia uma turma do 2º ano do Ensino Médio e o tema selecionado para a intervenção foi Geografia econômica de Santa Catarina.

A observação das aulas foi realizada de maneira remota, por meio da plataforma *Google Meet* utilizada no ensino remoto emergencial pelos professores do IFSC. Apesar de estar prevista a observação de duas aulas, só foi possível acompanhar uma, pois o período de observação foi pré-estabelecido e, devido ao cronograma da disciplina do IFSC, a turma realizou uma atividade avaliativa em uma das aulas, impossibilitando, assim, sua observação.

A aula que acompanhamos contou com a presença da professora titular da disciplina, que conduziu as atividades com a turma nesse dia. Além da professora e da nossa presença, havia 23 alunos, que já estavam na sala quando entramos e permaneceram até o final dela.

Essa aula foi destinada a correção de uma lista de exercícios fornecida anteriormente pela professora e que continha questões de concursos vestibulares, principalmente da UDESC e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As questões contemplavam a mesma temática definida para a intervenção.

Após breve apresentação e explicação sobre a nossa presença na aula, as atividades da turma seguiram normalmente. A professora pediu para algum estudante compartilhar a lista de exercícios e a correção se deu por meio de uma dinâmica: a professora lia as questões e alternativas, logo depois, estimulava a participação dos estudantes, questionando quais seriam as respostas. Alguns participaram ativamente, muitas vezes de maneira espontânea, possivelmente por possuírem característica mais participativa no presencial. Muitos desses estudantes deixaram habilitadas suas câmeras durante toda a aula, mas, considerando a totalidade, a maioria permaneceu com as câmeras desabilitadas.

Os exercícios eram comentados pela professora e, por diversas vezes, os estudantes mais participativos procuraram o diálogo, demonstrando seu raciocínio na resolução do exercício. Observamos que a postura da professora era de aproximação com os estudantes, fazendo algumas brincadeiras e sempre os estimulando a interagir, chamando nominalmente os que não participavam. Todavia, a maior interação aconteceu pelo *chat* da sala de aula, pois vários estudantes se sentiam mais confortáveis em participar por esse meio de comunicação.

A aula que iniciou às 13h e 30 minutos teve duração aproximada de uma hora e meia. No encerramento, a professora conduziu uma última conversa com os estudantes, relembrando da avaliação que seria realizada posteriormente e desejando a todos uma boa semana.

Na semana seguinte, foi realizada a prática de intervenção em uma aula de 40 minutos de duração. Para a realização dessa atividade, desenvolvemos um plano de aula, descrevendo o tema central a ser abordado, os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia e os recursos a serem utilizados, a sequência didática e as bibliografias fundamentais e complementares.

Decidimos abordar a temática proposta com um caráter de revisão, já que as aulas anteriores da disciplina já abordavam os conteúdos do tema principal. Para isso, dividimos o estado de Santa Catarina em 7 macrorregiões e abordamos as principais características socioeconômicas de cada uma delas, descrevendo o processo de colonização e da população, características naturais e as principais atividades econômicas desenvolvidas. Como conteúdos complementares, abordamos, também, questões

sobre a população quilombola de Santa Catarina e suas contribuições na formação populacional e nas atividades econômicas do estado, juntamente com as questões dos portos de Santa Catarina, elencando sua localização e principais características.

Na aula de intervenção, a professora da disciplina estava presente para acompanhar e supervisionar as atividades, porém, concedeu total liberdade para conduzirmos a aula, participando apenas das discussões finais. Após entrarmos na sala de aula virtual com alguns minutos de antecedência, aguardamos o ingresso de todos os estudantes para darmos início à aula. Esse momento contou com a presença do mesmo número de estudantes da aula anterior, de observação.

A dinâmica foi realizada a partir de uma apresentação, seguindo a metodologia expositiva dialogada. Após a apresentação dos conteúdos, os estudantes foram incentivados a participar com questionamentos e impressões sobre a aula. Findado o assunto da temática central, encerramos a aula com uma conversa para saber um pouco mais sobre os estudantes, suas motivações e quais os cursos de graduação que pretendiam cursar. Nesse momento, sentimos a aproximação entre nós e eles, que compartilharam suas angústias em relação à educação nos tempos de pandemia e suas preocupações em relação ao vestibular. No final, nos despedimos, mas permanecemos na sala virtual com as professoras do IFSC e da UDESC para uma conversa final e uma pré-avaliação das atividades.

Como parte das avaliações da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, elaboramos um relatório de experiências. Em uma aula programada, houve a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelas duplas.

Reflexões e discussões sobre a educação e o Estágio Supervisionado no contexto da pandemia de COVID-19

Como parte das reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a educação em tempos de pandemia, é importante destacar que o termo “ensino remoto emergencial” adotado neste trabalho para caracterizar as atividades realizadas à distância, com o auxílio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), representa a definição mais adequada da educação realizada a partir das adaptações feitas do ensino presencial. De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020), no processo de retomada da educação, de maneira não presencial, após a suspensão temporária das atividades, a utilização do termo “educação à distância (EaD)” se tornou banalizada, no Brasil e no mundo, gerando confusões conceituais em relação a essa modalidade de ensino.

Apesar do ensino remoto emergencial e da educação à distância compartilharem do uso das TDIC no desenvolvimento das atividades educacionais, existem importantes diferenças, que não permitem que os conceitos ora abordados sejam confundidos ou utilizados de maneira indiscriminada. No Brasil, a EaD é uma modalidade

educativa prevista em lei, e segue procedimentos, objetivos e diretrizes específicas e próprias que a conformam enquanto modalidade educacional. Por sua vez, o ensino remoto emergencial se configura como uma adaptação para o fornecimento temporário de acesso aos conteúdos e apoio educacional, de forma a dar continuidade às atividades da educação e minimizar os impactos do isolamento social recomendado no enfrentamento à pandemia (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). De acordo com os mesmos autores, as diferenças entre esses dois conceitos envolvem questões como a utilização da tecnologia educacional, a formação e capacitação profissional, o planejamento e procedimentos metodológicos e pedagógicos, os próprios papéis dos professores e estudantes, a diversidade de profissionais envolvidos, entre outras diferenças.

Outra discussão que se faz muito pertinente sobre a educação em tempos de pandemia recai sobre as dificuldades encontradas no processo de adaptação do ensino presencial para o modelo de ensino remoto emergencial. Uma das principais questões que emergem nessa discussão está na problemática de acesso aos equipamentos e tecnologia, principalmente por parte dos estudantes.

De acordo com Carneiro et al. (2020), analisando o uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia, um dos principais fatores que impedem a adesão por parte das instituições educacionais ou a participação dos estudantes no ensino remoto é a impossibilidade de conexão com uma Internet de qualidade. Apesar de o Brasil estar entre os países mais conectados do mundo, superando índices até de países desenvolvidos, a qualidade de conexão neste país é um dos principais entraves para a efetivação do ensino remoto, haja vista que os programas e plataformas utilizadas no ensino remoto necessitam de um suporte técnico e uma velocidade de conexão, em muitos casos, superiores aos disponíveis a maioria da população (CARNEIRO et al., 2020).

As questões de acesso aos equipamentos e tecnologias de qualidade também evidenciam e acentuam as desigualdades sociais e regionais tão presentes no nosso país. Envolvem tanto questões como a falta de recursos financeiros quanto às dificuldades já enfrentadas na efetivação da educação inclusiva. Apesar de algumas iniciativas isoladas por parte de algumas instituições de ensino, a falta de políticas públicas comprometidas em garantir o direito constitucional à educação é questão central nas discussões sobre a temática, não só em tempos de pandemia, mas principalmente nesses tempos. Empiricamente vivenciando o cotidiano virtual da universidade e no breve contato com os estudantes do ensino regular, foi notável o aumento da evasão escolar nesse período. É evidente que essa problemática não se iniciou com a COVID-19, porém, percebemos sua intensificação nesse momento pandêmico em decorrência da impossibilidade de acompanhamento das atividades disponibilizadas de forma remota por parte dos estudantes.

Além de afetar os estudantes, a mudança do ensino presencial para o ensino remoto impactou a vida dos professores e o exercício profissional docente. A desvalo-

rização desse profissional também se acentuou com o isolamento social, e as exigências, tanto da qualificação e adaptação ao uso das tecnologias quanto da carga horária, tornou esse trabalho ainda mais exaustivo (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Nesse cenário, portanto, constata-se o impacto da dupla atribuição dos graduandos durante as disciplinas de estágio supervisionado, ora desempenhando o papel de estudantes fundamentalmente, ora de professores no exercício prático da formação profissional.

As disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura representam um importante papel no processo de formação de futuros professores. De acordo com Martins e Tonini (2016), as experiências construídas no espaço e tempo do estágio supervisionado oportunizam o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que se efetivam no exercício prático e aproximam os estudantes da realidade profissional. Desse modo, a realização do estágio supervisionado em meio à pandemia, por um lado, representa uma lacuna na formação profissional, pois foi realizado em um contexto que não se aproxima da realidade docente e do ambiente escolar institucionalizado, espaço principal do exercício da profissão de professor. Por outro lado, se torna oportunidade de experimentação de algo novo, algo que os professores formados em anos anteriores não vivenciaram. Apesar dessa experiência não se constituir em uma qualificação docente plena, é extremamente valiosa no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na adaptação do ser professor e na preparação de enfrentamentos de futuros períodos de emergência.

A prática de intervenção na educação faz parte de uma das etapas do processo de formação de professores, além disso, e neste caso em particular, se insere na sequência metodológica da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I. A partir disso, podemos dizer que se apresenta como um dos momentos de grande ansiedade entre nós, estudantes. Isso porque, chega o dia em que nos encontramos na função de professores de uma turma a executar um plano de aula pensado por nós, e pelo qual seremos avaliados por professores, professoras, alunos e alunas. Todavia, na sociedade em que vivemos, a avaliação tornou-se um sinônimo de aceitação, tanto profissional quanto pessoal. Assim, a prática de intervenção, apesar de sua relevância e importância em nossa formação enquanto profissionais da educação, é também parte das exigências burocráticas institucionais. Desse modo, o que poderia ser um momento de euforia, se transforma em realização de tarefa concluída. Mas, se considerarmos que há sempre um aprendizado acontecendo, podemos vislumbrar possibilidades, sobretudo nas atuais circunstâncias.

A escola como forma-conteúdo pode ser compreendida como um espaço em que o tempo, segundo Masschelein e Simons (2014), não seria a realização de tarefas cotidianas, mas um tempo suspenso. Assim, os pesares da vida do trabalho não pesariam ainda sobre os estudantes dentro da escola, pois o período de estadia na escola

seria para outras situações, que não aquelas encontradas do lado de fora, em que, em outras palavras, sobretudo liberais, o “tempo é dinheiro”.

No entanto, quando uma pandemia suspende a função da escola e passa a funcionar de forma remota, convertendo a casa dos estudantes em parte do conteúdo da escola, que aqui são os próprios estudantes e as atividades escolares, o tempo suspenso da escola pende a também estar suspenso. Desse modo, o tempo escolar, automaticamente, inclina-se para a execução de tarefas.

Considerações Finais

Sabemos que o ano de 2020 se tornará um marco histórico das sociedades, pois, a partir de uma circunstância inserida em um contexto político, econômico, social e cultural, surgiu um potencial elemento capaz de mudar a organização social e espacial estabelecida - justamente o que estamos vivenciando.

Assim, certa manhã, acordando de sonhos intranquilos, nos encontramos em nossas camas metamorfoseados (KAFKA, 1997) e entramos em outro ritmo. Um ritmo no qual o convívio social se tornou “risco de vida” e o distanciamento social se apresenta como uma das medidas necessárias para se evitar a infecção generalizada da COVID-19. Em decorrência disso, nosso cotidiano foi transportado para a tela, ou melhor dizendo, as nossas relações profissionais, estudos, praticamente todas as relações pessoais, passaram a funcionar totalmente via Internet, por meio de aparelhos eletrônicos e só nos foi possível experienciar o Estágio Supervisionado em Geografia inseridos nesse contexto.

Para refletirmos sobre a nossa primeira experiência como docentes, usamos um substantivo concreto, a palavra tempo. Essa palavra sempre foi esse lugar de significados vários, às vezes concreto, noutra mistério, filosofia, mitologia, arte e vida, mas aqui, o tratamos como profanação ou como tempo suspenso, como definiram Masschelein e Simons (2014).

Essa profanação do tempo, em que a escola é um espaço onde pode existir a repetição, o erro, a demora, o descompromisso da função dos objetos estudados, isto é, podemos analisar um objeto, desmontá-lo, ver peça por peça, depois reconstruir, errar e fazer novamente, é capaz de existir na escola, mesmo dentro de um sistema que é o avesso disso. Entretanto, quando as aulas passam a ser remotas, esse tempo suspenso produzido em espaços escolares desaparece.

Essa foi a nossa principal impressão quando realizamos as atividades na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I. Parecia mais um cumprimento de tarefa burocrática do que uma aula, porque havia a preocupação com o tempo, ao mesmo tempo que não sabíamos o comportamento de nenhum estudante perante a nossa atividade. Assim, concluímos que a atividade proposta se configurou um tanto apática, anêmica de contato humano.

Frente a isso, entendemos como necessário repensarmos como esse tempo suspenso na escola pode ser produzido também em nossas casas. Além disso, a pandemia nos permitiu buscar uma compreensão maior da realidade dos e das estudantes e do papel da escola, visto que a desigualdade, fruto de relações político-econômicas, interfere diretamente na vida de cada um, de forma que há somente a carência coexistindo com o esforço de acompanhar as aulas.

Desse modo, analisamos a escola também como espaço de referência em tempo de pandemia, pois é a partir dela que podem ser sanadas as necessidades de um bairro, de uma região, dado que a escola não é concebida apenas como um espaço físico destinado à educação, podendo ser, como muitas vezes já é, um centro de ajuda às necessidades alimentares, de informação, de saúde e de abrigo.

Referências

FERNANDES, F. A.; ALVES, H. J. de P.; FERNANDES, T. J.; MUNIZ, J. A. Panorama da fase inicial do crescimento dos números de casos e óbitos causados pela COVID-19 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 2, p. 1-4, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, [S. L.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KAFKA, F. **A Metamorfose**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do Estágio Supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 98-106, 29 dez. 2016.

MASSCHEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 10 nov. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-24, 2020.

SINGHAL, T. A review of coronavirus disease-2019 (COVID-19). **The Indian Journal of Pediatrics**, v. 87, n. 4, p. 281-286, 2020.

CARNEIRO, L. de A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - LABIB

Ana Maria Pereira

Aline Ferreira

Introdução

O estágio curricular pode ser considerado como um grande desafio na vida do acadêmico, pois tem por objetivo unir a teoria aprendida durante o curso e a prática de suas atividades no seu fazer diário como futuro profissional. Desse modo, deve cumprir as exigências do curso de graduação com foco na “[...] aquisição de experiência, conhecimento técnico-profissional e pedagógico da área de conhecimento” (UDESC, 2020).

O “Estágio Curricular Obrigatório é uma atividade que compõe a matriz curricular da maioria dos cursos de graduação da UDESC, ou seja, é um componente curricular obrigatório, tendo o acompanhamento do professor orientador e do supervisor no local do estágio” (UDESC, 2020). Entre os cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), destaca-se a Biblioteconomia com habilitação em Gestão da Informação.

A legislação nacional que regulamenta os estágios no Brasil é a Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, e estabelece, em seu Art.1 que o:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Significa dizer que o estágio se configura como *conditio sine qua non* para a finalização do curso de graduação. A partir da legislação vigente, e das Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia, cada Instituição de Ensino Superior (IES) adota suas modalidades de ensino e de estágio para que os estudantes obtenham diploma de bibliotecários.

Nesse contexto, este capítulo relata a experiência do Estágio Supervisionado realizado no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biblioteconomia e Ciência da Informação (LABIB) no período de fevereiro a julho de 2017.

A realização do estágio no LABIB caracteriza um importante campo de estágio, por ser um ambiente informacional diferenciado de uma Biblioteca, com atividades

que envolvem documentos arquivísticos, atendimento ao público (docente e discente) e comunidade em geral, tratamento temático e catalogação, planejamento e gestão da informação e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Para a operacionalização dessa experiência, foi necessário realizar uma pesquisa para delimitar e caracterizar o campo de estágio, iniciar o diagnóstico e definir as atividades desenvolvidas de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso que determina a configuração do estágio em Biblioteconomia da UDESC. Assim, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva, exploratória e documental, levantamento bibliográfico e tem como método o estudo de caso. Para o tratamento de dados, utilizou-se o software Bizagi e o sistema de automação de bibliotecas Koha (por ser de código aberto).

Ao aceitar o desafio de escrever este capítulo de livro, as autoras têm por pretensão que este relato possa incentivar outros(as) acadêmicos(as) do curso de Biblioteconomia da UDESC a realizarem seus estágios no LABIB e em outros laboratórios, bem como, proporcionar a todos(as) os(as) acadêmicos(as) a compreensão da amplitude da atuação do bibliotecário na sociedade.

Estágio no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biblioteconomia e Ciência da Informação - LABIB

No atual contexto social, a informação e o conhecimento atingiram um patamar importante na produção de valor, tornando-se uma das principais fontes dos profissionais e das organizações responsáveis por gerar vantagem competitiva em ambientes onde se produz, trata e organiza, armazena, dissemina, usa e reusa a informação e o conhecimento. Segundo Stewart (1998, p. 13):

[...] o conhecimento é mais valioso e poderoso do que os recursos naturais, grandes indústrias ou polpudas contas bancárias. Em todos os setores, as empresas bem-sucedidas são as que têm as melhores informações ou as que controlam de forma mais eficaz – não necessariamente as empresas mais fortes.

Além, disso, Stewart (1998, p. 13) afirma que:

[...] o capital intelectual constitui a matéria prima – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza. É a capacidade mental coletiva. É difícil identificá-lo e mais difícil ainda distribuí-lo de forma eficaz. Porém, uma vez que o descobrimos e o exploramos, somos vitoriosos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que essa vantagem competitiva está intrinsecamente ligada à capacidade de organização e manipulação do conhecimento, planejamento e execução de novos problemas para manter o bem-estar das unidades de informação. Dentre as unidades que mais produzem demanda à gestão estratégica

estão as universidades, consideradas tanto produtoras como consumidoras de informação e conhecimento, e que têm por missão formar profissionais e pesquisadores cada vez mais competentes, além da sua responsabilidade de atender às novas necessidades resultantes da demanda das pesquisas e da sociedade (SILVA, 2007).

De acordo com Calderon et al. (2004, p. 98): “No bojo dessas transformações, está a universidade como instituição de vanguarda na produção de conhecimento, com a responsabilidade de formar profissionais capacitados a atender às novas demandas provenientes desse contexto.”

Em uma perspectiva atemporal no que diz respeito à produção de informação e conhecimento, constata-se que as rápidas transformações sociais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido nas últimas décadas proporcionaram a criação de laboratórios universitários ou acadêmicos, considerados como ambientes de intensas atividades relacionadas à informação e ao conhecimento. Nesse contexto, destaca-se a constante necessidade de produção, qualificação, pesquisas, ensino, extensão; de armazenamento, tratamento, disseminação, uso e reuso de produção intelectual, e de gestão qualificada para a organização da informação e conhecimento produzidos. Ainda, quanto aos aspectos organizacionais, destacam-se as competências, a organização sistemática de seus processos de gestão e a integração de estratégias (CALDERON et al., 2004).

Desse modo, a informação e os ativos de conhecimentos são considerados como matéria-prima para a sociedade atual, que proporciona a vantagem competitiva utilizando-se do capital intelectual e da inteligência competitiva, pensando nos laboratórios acadêmicos como locais de prática e de aplicação de seus saberes e desenvolvimento profissional. Acredita-se que o Estágio Curricular Supervisionado é um processo de ensino e aprendizagem que auxilia o estudante de Biblioteconomia a repensar o seu papel social, independente da área específica que seguirá. E, que o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biblioteconomia e Ciência da Informação é uma fonte de troca de conhecimentos, experiências, saberes e vivências.

Para aprofundar-se nos estudos das áreas com as quais mais se identificam, os acadêmicos devem pensar o Estágio Curricular Supervisionado como uma experiência prática profissional que lhes proporciona a integração entre os estudos teóricos e as atividades práticas a serem desenvolvidas em seus locais de estágio, que tanto pode ser uma biblioteca tradicional, como um ambiente informacional digital. O ambiente informacional estudado foi o LABIB, do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação (DBI) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC.

O LABIB foi formalmente criado em 2006, por meio da Portaria 060 de 10/09/2007, pelas professoras do Departamento de Biblioteconomia Gisela Egger-t-Steindel e Elaine Rosangela de Oliveira Lucas. Está administrativamente ligado à

FAED e tem como Missão “Contribuir para a formação integral do bibliotecário, por meio de desenvolvimento de projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, que englobam as áreas técnicas, tecnológicas e humanísticas inerentes à profissão” (FAED, 2007, p. 1).

O curso de graduação em Biblioteconomia e Gestão da Informação tem por objetivo “Formar bibliotecários habilitados em gestão da informação com competências ético-políticas, técnicas, tecnológicas e científicas para desempenhar seu papel social e atuar de forma crítica e comprometida com o caráter humanístico da profissão.”

As atividades desenvolvidas no LABIB têm como finalidade habilitar os estudantes quanto ao uso dos recursos oferecidos pelas TIC para gerir os processos de organização, tratamento do acervo, armazenamento e recuperação da informação, bem como, a gestão da informação do laboratório e o atendimento à comunidade acadêmica e à sociedade catarinense. Seu objetivo é o de:

Contribuir para as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação e pós-graduação do DBI, oportunizando laboratório para as disciplinas e oferecendo serviços e produtos informacionais eficazes e eficientes aos discentes e docentes, visando o desenvolvimento profissional e humano desses grupos de interesse (FAED, 2007, p. 1).

Assim, o papel do LABIB é auxiliar o estudante a democratizar a informação como um meio para o exercício da cidadania. Além disso, habilitar o aluno para atividades profissionais como gestão de ambientes informacionais, planejamentos e gestão de recursos para a pesquisa, seleção, organização, tratamento e disseminação da informação tratada em diferentes suportes também é função do LABIB, juntamente com o desenvolvimento de produtos e serviços, isto é, o desenvolvimento de projetos, pesquisas e trabalhos acadêmicos nascidos nesse Laboratório para atender cada vez mais às demandas advindas da universidade e do mercado de trabalho, com vistas a desenvolver a capacidade crítica profissional e competências para o processo de investigação científica nas múltiplas áreas em que os egressos poderão atuar.

Todos os estudantes de graduação e pós-graduação podem utilizar o Laboratório para pesquisa e desenvolvimento de suas atividades, sendo que em todos os momentos haverá algum professor para dar suporte ao discente. Por essa razão, o LABIB desenvolve projetos com o objetivo de reunir, organizar e disseminar informações e oferece espaço de trabalho para acadêmicos vinculados à FAED, CEART e outros Centros da UDESC que atuam nos projetos ou programas realizados pelos docentes do DBI.

Atividades desenvolvidas no LABIB com foco na gestão e tecnologia

O LABIB é composto por um acervo de livros das áreas da Biblioteconomia, como gestão, tratamento temático, biblioteconomia social, dentre outros assuntos.

Compõe-se, também, de manuais acadêmicos, as NBRs, manuais para Classificação Decimal Universal e a Classificação Decimal de Dewey, indexação, o Código de Catalogação Anglo Americano 2, edição revisada (AACR2r), utiliza o sistema de automação Koha para sua gestão e o manual de Orientações Básicas ao Acadêmico de Biblioteconomia, produto gerado por duas acadêmicas do curso nos anos de 2014 e 2015.

O Laboratório, até o momento do estágio realizado, não possuía organização do acervo, pois não há bolsistas nem um técnico responsável pelo laboratório. Todas as atividades têm sido desenvolvidas por acadêmicos voluntários e pelos docentes que o coordenam. Desse modo, a coordenação solicitou aos acadêmicos em fase de estágio curricular a realização do estágio para que iniciassem o processo de gestão da informação do LABIB, bem como, o processamento técnico do acervo, a organização do arquivo, a organização do acervo digital e o atendimento à comunidade acadêmica e à sociedade. Assim, inicialmente foi realizado um diagnóstico dos serviços e produtos oferecidos conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Serviços e Produtos oferecidos no LABIB

Serviços	Produtos
Apoio a eventos	Artefatos tecnológicos (conteúdo didático, objeto de aprendizagem com uso de um equipamento tecnológico)
Apoio a docentes e discentes	Livros Manuais
Empréstimo de materiais	Periódicos
Divulgação de eventos em redes sociais	Artigos
Apoio às atividades de pesquisa, ensino e extensão	Trabalhos acadêmicos (TCC, Tese e Dissertação); Projetos de Pesquisa; Projetos de Extensão; Projetos de Ensino (PRAPEG)
Atualização da página do Laboratório (plataforma Camaleão)	Relatórios
Atualização das mídias sociais do Laboratório Facebook	Cartazes; flyers, banners e convites

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Os serviços e produtos do LABIB estão em constante aumento, visto que as atividades constituem o fazer diário do Laboratório, que integra o apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão. O Quadro 2 apresenta o diagnóstico das principais atividades desenvolvidas no LABIB.

Quadro 2 - Diagnóstico das Atividades Desenvolvidas no LABIB

Atividades administrativas executadas no LABIB	Documentos gerados	Recurso técnico ou tecnológico
Solicitação/Pedido de materiais	Recibo de entrega que deve ser assinado pelo responsável pelo laboratório (coordenador do LABIB e/ou professores e pesquisadores)	Site do almoxarifado
Atendimento ao público (empréstimo, devolução)	Documento contendo solicitante, título do material e assinatura.	Não possui
Reuniões (de grupo de pesquisa, andamento dos projetos, eventos)	-	-
Eventos (exposições, oficinas, palestras, exibição de filmes)	Emissão de certificados, criação de pastas para serem distribuídas no evento, listas de participantes	Sites para cadastro de participante, site para o evento
Cadastro de material	Documento no Excel contendo título, autor, data de publicação, edição e número de exemplares	Excel

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Quadro 2 permite visualizar as principais atividades desenvolvidas no Laboratório, os documentos gerados e os recursos técnicos e/ou tecnológicos necessários para a administração e gestão do LABIB. O Quadro 3 apresenta o diagnóstico das necessidades do laboratório identificadas durante o estágio.

Quadro 3 - Diagnóstico das necessidades do LABIB

Necessidades	Dificuldades
Informatizar processos de empréstimo e devolução de materiais	Controle de atrasos e saídas de livros
Catálogo automatizado	Recuperação da informação
Política de aquisição de acervo e outros materiais	Controle de entrega de certificados
Capacitação e conscientização dos pesquisadores e bolsistas sobre a utilização de uma padronização	Controle de material de escritório recebido
Organização da informação digital	Falta de Bolsistas para auxiliar na gestão do Laboratório
Sistematizar as informações referentes a cada projeto, seus públicos, metas, objetivos e resultados	Falta de um técnico que auxilie na gestão dos laboratórios da FAED
Controle de relatórios do coordenador e do bolsista	
Manutenção das máquinas	
Controle dos serviços de limpeza	
Funcionamento de protocolos, ofícios e CIs	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O diagnóstico dos produtos e serviços, das atividades e das necessidades do laboratório foi necessário para a implantação da política de organização, a definição do sistema de automação a ser utilizado para a catalogação do acervo, o sistema de classificação de assuntos e para a classificação de autor a ser utilizada.

Após essas etapas, em 2017, foi definido que o sistema Koha seria utilizado para a automatização dos processos de gestão, uso e disseminação de toda a informação, além dos processos de organização e recuperação da informação, por ser um software de código aberto e por ter assessoria de um docente do DBI. O Koha é um sistema *open source* para gestão integrada de bibliotecas, constituído por vários módulos, que oferece suporte a todas as atividades possíveis de serem realizadas em uma biblioteca: catálogo em linha (OPAC), catalogação, gestão de autoridades, circulação, gestão de utilizadores, aquisições, periódicos, relatórios, administração e ferramentas.

As atividades desenvolvidas pela estagiária abrangeram: Processamento técnico; Atendimento ao público; Digitalização de Banners; Organização do arquivo físico; Organização do arquivo digital; Atendimento aos usuários; Manual de processamento técnico do LABIB; Atualização da página do laboratório (que utiliza a plataforma Camaleão). A Organização do arquivo digital envolveu as etapas a seguir: levantamento da massa documental, construção do fluxo de organização dos documentos digitais e elaboração do manual de arquivamento digital.

O processamento técnico praticamente foi iniciado do zero, pois somente os materiais de apoio das aulas técnicas estavam inseridos no sistema. A catalogação desses materiais foi realizada por voluntários atuantes em 2016/2. Antes de ser iniciada a catalogação, foi necessário o estudo do sistema Koha para adaptação e compreensão de sua estrutura. A catalogação do acervo do LABIB está de acordo com o código de Classificação Decimal de Dewey, a Tabela de autor de Cutter, AACR2r e o Formato MARC (*Machine Readable Cataloging*).

Um fato importante para deixar registrado é que no mês de abril de 2017, durante a realização do estágio, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) lançou “O Guia do Usuário do Koha”. O lançamento foi noticiado por diversos sites de notícias da área de ciência e tecnologia. O material encontra-se disponibilizado em formato PDF para visualização e, para download, no site da Biblioteca Digital de Juventude (SDJ). A publicação desse material supriu uma lacuna, pois, até então, não existia manual do Koha oficial em português.

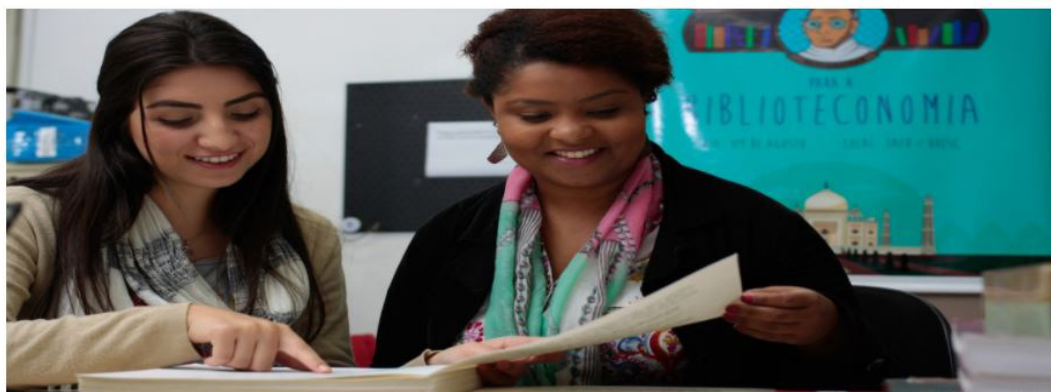
O processo de automatização do acervo encontra-se em andamento, sendo que, durante o estágio, não foi possível concluir a inserção de todos os materiais do acervo no sistema. Durante o ano de 2020, com a pandemia, as atividades foram suspensas no espaço físico, sendo desenvolvidas apenas as atividades remotas.

Mesmo com outras atividades desenvolvidas durante o estágio, foram catalogados mais de 300 títulos do acervo do LABIB, um progresso excelente para a organi-

zação e recuperação da informação. Outra atividade desenvolvida foi a separação de material do acervo enviado para restauro, como, por exemplo, alguns exemplares do código de Classificação Decimal Universal.

A atualização da página do Facebook do LABIB durante o período do estágio esteve constantemente atualizada, o que não acontece no momento por falta de voluntários para tal função e por não se ter um bolsista ou técnico responsável. Também foi desenvolvida a atualização da página do Laboratório administrado pela FAED/ UDESC na plataforma Camaleão. A página pode ser acessada pelo endereço www.faed.udesc.br, seguindo a aba pesquisa -> Laboratórios -> LABIB. A Figura 1 mostra a página do Laboratório.

Figura 1 – Página do LABIB no site da faed.udesc.br



O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biblioteconomia e Ciência da Informação (LABIB), foi formalmente criado em 2006, com a missão de "contribuir para a formação integral do bibliotecário, por meio do desenvolvimento de projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, que englobam as áreas técnicas, tecnológicas e humanísticas inerentes à profissão". O Curso de Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação tem por objetivo formar bibliotecários aptos para produzir e utilizar conhecimentos técnico-científicos na gestão da informação para suprir às necessidades informacionais da sociedade.

Fonte: Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Biblioteconomia e Ciência da Informação (2020).¹

A organização do acervo digital foi realizada a partir da análise de diagnóstico sobre as informações dos arquivos em formato digital. Para organizar as pastas, foi criado um modelo de fluxograma no programa Bizagi, para facilitar sua organização, armazenamento e a rápida recuperação. Foi verificada a necessidade de criação de novos processos das atividades com o programa Bizagi, entre eles, o Processo de

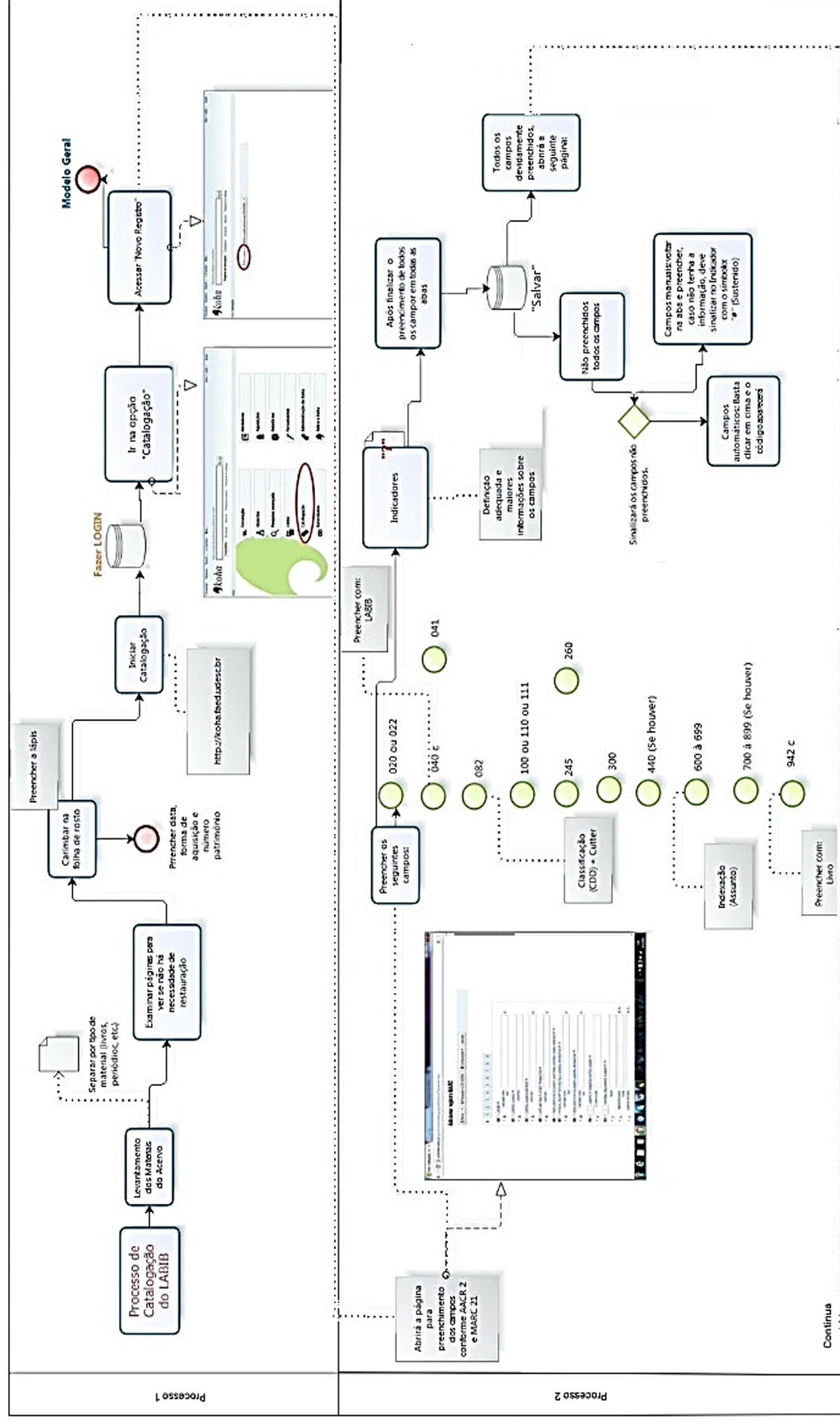
¹ Mais informações, ver: https://www.udesc.br/faed/labib/faed_labib

impressão de etiquetas e o Processo de empréstimo manual e Empréstimo no Koha. O software Bizagi Modeler é um software gratuito de notação e modelagem de processos de negócio (BPMN) que possui ferramentas simples de modelagem de processos (LIMA, 2016).

Ao final de cada atividade, foram criados fluxogramas e manuais dos processos de catalogação e classificação, de etiquetagem, de organização do arquivo físico, do arquivo digital e demais processos de trabalho.

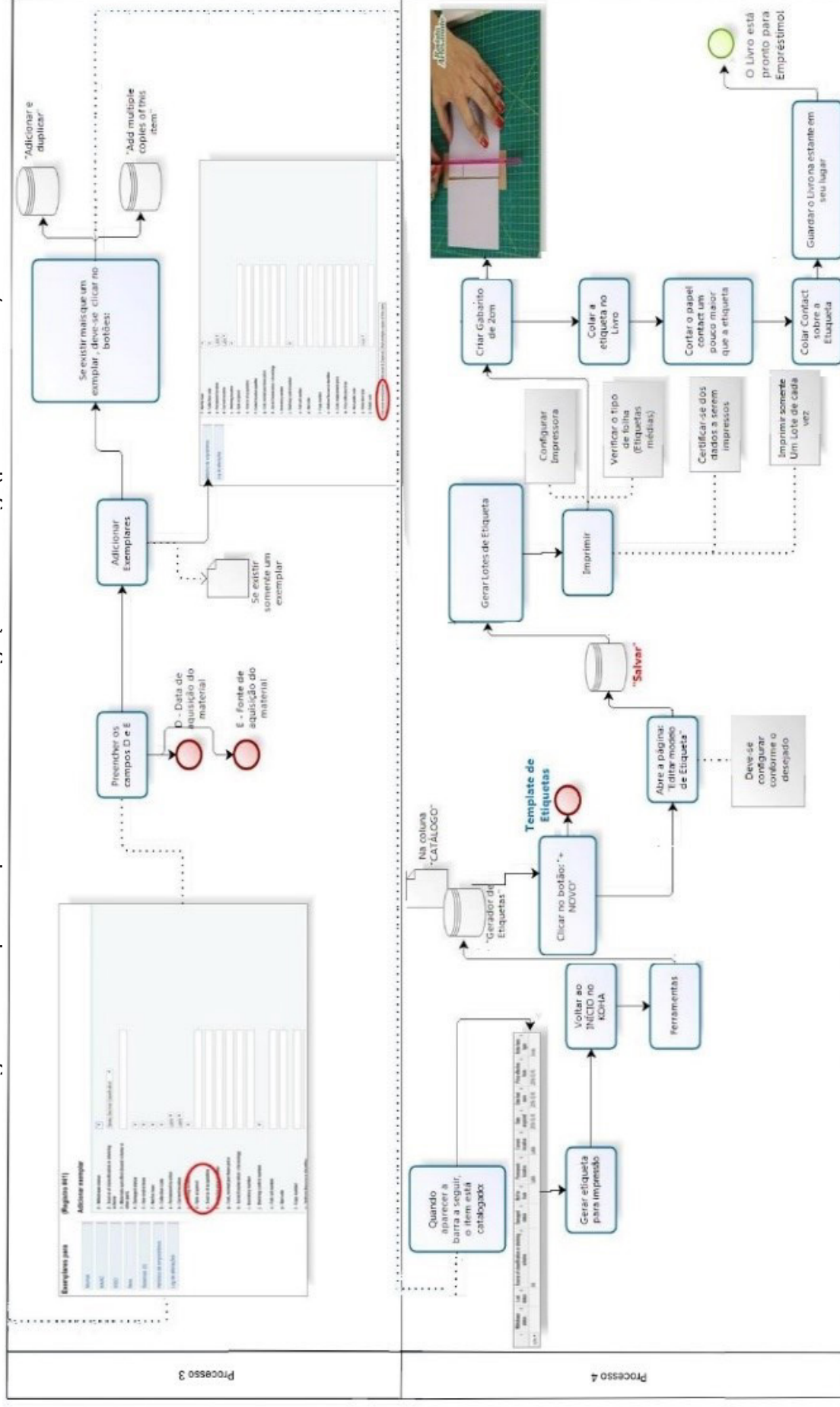
As Figuras 2 e 3 apresentam o processo de catalogação descrito no Bizagi, com o passo a passo das etapas desenvolvidas, desde o levantamento dos dados sobre o acervo até a inserção do item no Koha.

Todos os processos foram salvos no servidor do LABIB, onde nenhuma atividade se perderá e os próximos estagiários e bolsistas poderão usá-los.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Figura 3 - Etapas do processo de catalogação no Bizagi (processos 3 e 4)



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Considerações finais

Após a conclusão do estágio curricular obrigatório, e a entrega dos relatórios de estágio, ficou a sensação de “que pena que acabou”, tanto para a estagiária quanto para as docentes que estiveram no papel de orientação e supervisão das atividades desenvolvidas. A proposta foi despertar nos acadêmicos o interesse em desenvolver atividades de estágio no LABIB, bem como, proporcionar o entendimento de que o laboratório é um espaço de ensino, pesquisa e extensão, para que se sintam bem nesse espaço que lhes pertence.

As dificuldades apresentadas, como o processo de catalogação no Koha, por se tratar de um software relativamente novo na época, foram, aos poucos, sendo resolvidas com treinamentos, orientações e estudo sobre o funcionamento do laboratório. Outros estagiários se interessaram em desenvolver suas atividades nesse espaço, o que possibilitou a manutenção da ordem no sistema e a continuidade da catalogação.

Estagiar no LABIB proporcionou à acadêmica uma visão de gestão de um ambiente informacional. A experiência das burocracias acadêmicas e institucionais fez-nos pensar nas dificuldades encontradas e que poderão estar presentes no mercado de trabalho. Seremos sempre integrantes de uma unidade interdisciplinar e depende somente dos bibliotecários o fazer a diferença na facilitação de recursos, tanto informacionais quanto de infraestrutura.

Ao concluir este relato, é possível afirmar que, após cumprir todas as atividades programadas no plano de estágio, estas contribuíram para a gestão do LABIB e no auxílio do cumprimento da sua missão, ou seja, tornar-se um laboratório referência na Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 11788, de 25 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, set. 2008.

CALDERON, W. R.; CORNELSEN, J. M.; PAVEZI, N.; LOPES, M. A. O processo de gestão documental e da informação arquivística no ambiente universitário. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p.97-104, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a11v33n3>, Acesso em: 24 nov. 2020.

FAED/UDESC. **Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED /UDESC**. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/>, Acesso em: 27 nov, 2020.

LIMA, D. de. Bizagi Modeler: modele processos de negócio. **Techtudo**. 2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/bizagi-modeler.html>, Acesso em: 29 set. 2020.

SILVA, J. V. L. da. **Desenvolvimento de um modelo para melhoria e avaliação da pesquisa em laboratórios universitários**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2007. Disponível em: <http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/18260>, Acesso em: 24 nov. 2020.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

UDESC/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Portaria Direção Geral – 10/09/2007**; Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/portarias>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Portal de estágios**. Disponível em: <http://udesc.estagios.br>. Acesso em: 16 de nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Portaria nº 060 de 10 de setembro de 2007. **Regimento interno do laboratório de ensino, pesquisa e extensão em Biblioteconomia e Ciência da informação – LABIB**. Florianópolis: UDESC, 2011.

A CONSTRUÇÃO DAS ESPACIALIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS DE LOCALIZAÇÃO E ESCALA

Amábili Fraga

Carolina Araújo Michielin

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade de professores e professoras. É fundamental na formação de docentes nos cursos de Licenciatura, sendo um tempo/espaço de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios da profissão. O Estágio Curricular Supervisionado tem inteira relevância nos currículos de Licenciatura, uma vez que tem papel fundamental na integração entre teoria e prática, tornando-se singular para a produção de saberes e, também, para a superação da divergência entre a prática e a teoria na formação inicial de professores (MARTINS, 2014).

À vista disto, este artigo propõe uma discussão acerca da importância do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III no curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. O estágio aqui relatado foi realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2019, com a prática de docência efetivada com uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis/SC. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, segundo a ementa, possui como propósito a realização de atividades de docência que podem se efetivadas em espaços formais ou não formais de educação, por meio do desenvolvimento e aplicação de projetos e/ou oficinas que tenham como foco o ensino de Geografia.

Neste sentido, apresentamos, ao longo deste artigo, o papel do Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição das crianças como sujeitos que modelam o espaço geográfico. Seguimos com a explanação sobre a significância dos estágios para a formação de professores e professoras e como estes desenvolvem sua *práxis* docente a partir do Estágio Curricular Supervisionado. Para esta escrita, apresentamos os relatos sobre o período de observação e as etapas de desenvolvimento da prática de docência baseados na narrativa de duas futuras professoras de Geografia.

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O processo de alfabetização vai muito além de dominar as técnicas de leitura e escrita. Ele é, também, um processo de compreensão e aquisição de múltiplos conhecimentos (MARTINS, 2015). Sendo assim, compreende-se que a alfabetização é bem mais do que saber escrever símbolos e identificá-los, sendo de extrema importância que a criança também desenvolva uma leitura do mundo no qual está inserida. Para Callai (2005), é preciso buscar caminhos para ensinar Geografia nos anos iniciais, que seja centrado no pressuposto básico de que, para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo.

As crianças, enquanto sujeitos sociais, também produzem o espaço. Nesse processo, compreender o espaço no qual estão inseridas é o primeiro passo para a formação da sua cidadania. A ciência geográfica possibilita se reconhecer no espaço, bem como, conhecer os fenômenos do mundo no qual esses sujeitos estão inseridos. Alfabetizar geograficamente nos anos iniciais é uma maneira de proporcionar a formação de um/uma cidadão que consegue compreender as dinâmicas sociais do mundo e, também, questioná-las, trazendo maior sentido para tudo aquilo que um/a cidadão/ã escreve e lê.

Por meio das categorias geográficas e conceitos, podemos auxiliar as crianças na construção de um pensamento geográfico. Tais categorias e conceitos geográficos seriam, por exemplo, espaço, lugar, território, globalização, cidade, cartografia, natureza e sociedade, fundamentais para a construção da identidade e o pertencimento ao mundo em que essas crianças vivem, para que possam, então, reconhecer a complexidade do espaço geográfico. Busca-se, com o desenvolvimento de tais conceitos, que as crianças tenham autonomia e capacidade de compreensão dos componentes de uma sociedade desigual e, ainda, segundo Santos (2013), que tenham a possibilidade de compreender autonomamente os problemas sociais e a realidade da sociedade em que vivem.

A alfabetização geográfica e cartográfica ocorre atrelada às questões espaciais, nas quais são inclusas as noções de lateralidade, proporcionalidade e profundidade, que são de suma importância para a formação geográfica dos estudantes nos anos iniciais. Essas noções são desenvolvidas com atividades motoras, com o uso das espacialidades e do corpo. Para que essa alfabetização seja alcançada, é importante que essas noções sejam trabalhadas junto à realidade dos estudantes, aproximando a Geografia desse cotidiano. Assim, percebemos aqui a importância do estudo do lugar, que carrega um significado de pertencimento.

Ensinar e aprender Geografia vai muito além das práticas de pintura e cópias de mapas ou memorização de dados. Esse processo tem a função de alfabetizar geograficamente as crianças e contribuir para desenvolver habilidades de observação e compreensão do que acontece no dia a dia.

O estágio na formação docente

A experiência do estágio constitui-se como espaço importante para unir a formação acadêmica e a realidade social e econômica do mercado de trabalho de um professor/a na sua prática. O processo de formação de um/a professor/a é uma longa jornada, que não se resume apenas ao percurso da graduação, mas sim a um caminho que leva em consideração as vivências sociais e profissionais do acadêmico/a. Fundamentadas na problemática aqui abordada, temos como objetivo compartilhar a experiência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Licenciatura em Geografia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), destacando as potencialidades e fragilidades desse processo e como operamos com as contingências diárias da profissão docente.

No Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (2013) está previsto, no desenho curricular do curso, três estágios curriculares supervisionados. Na quinta fase, temos o Estágio I, na sexta fase o Estágio II e na sétima fase o Estágio III, que é objeto deste artigo. Nos Estágios I e II, os/as estudantes realizam as práticas em escolas de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. No Estágio III, podem ser realizadas as práticas em espaços escolares ou não escolares de educação.

O Estágio Curricular Supervisionado consiste na etapa de formação profissional, que é compreendido na indissociabilidade teoria-prática e entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É destacado como um constituinte curricular obrigatório, que oportuniza ao/à estudante o seu desenvolvimento com aprendizagens significativas, cuja finalidade é a de aprimorar suas competências e habilidades indispensáveis à formação dos/as licenciados/as, além de fornecer uma relação com a profissão e a profissionalidade docente (MARTINS, 2016). Cabe lembrar que essa é uma premissa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, aos cursos de formação docente, com previsão de carga horária a ser cumprida. Conforme a orientação da Resolução 02, de 19 de dezembro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, os estágios curriculares supervisionados do curso de Licenciatura em Geografia devem ter carga horária mínima de 400 horas, previstas no desenho curricular, a partir do início da segunda metade do curso.

No curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, os três estágios previstos no currículo fazem parte das 5ª, 6ª e 7ª fases e podem ser efetivados em espaços de educação formal, estágios I e II, e espaços não formais ou não escolares, estágio III. Tais espaços são importantes para fornecer embasamento teórico e prático para a realização das atividades de reconhecimento do campo e do estágio de docência e

contato direto com a realidade da escola e da sala de aula. Os estágios são acompanhados, nas escolas, por um/a professor/a regente, que tem o papel de co-formador dos/as estudantes das licenciaturas que necessitam realizar os estágios de docência. A participação direta do/a professor/a regente é fundamental para uma vivência harmoniosa nos primeiros contatos do/a estudante com a escola, fazendo a ponte entre a universidade e o meio escolar.

É necessário que exista um ambiente favorável para que o estágio, de fato, seja uma experiência significativa na vida do/a futuro/a professor/a com um projeto de parceria e colaboração entre a universidade e a escola, o que ajuda a romper barreiras entre o conhecimento teórico e prático. Essa postura possibilita que a escola seja um espaço de formação no qual as tarefas são compartilhadas no sentido de efetivamente dar sustentação aos estagiários nesses primeiros passos rumo a sua preparação profissional (MARTINS, 2016).

O estágio é um componente curricular obrigatório que possibilita aos/às estudantes o desenvolvimento de aprendizagens significativas que são indispensáveis à formação dos saberes necessários à profissão e à profissionalidade docente. De acordo com Tardif (2002), a prática profissional do/a professor/a não é um mero ofício de aplicação de teorias, ela é espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação.

O processo de formação docente é uma longa jornada que não se resume apenas ao percurso da graduação, pois o caminho percorrido leva em consideração as vivências sociais e profissionais dos/as acadêmicos/as dos cursos de licenciatura. É um processo que une a teoria e a prática e contribui para o desenvolvimento de saberes essenciais para a docência. Pimenta e Lima (2010, p. 68) enfatizam que a formação requer uma série de “[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente”.

O desafio que os/as futuros/as professores/as que estão em estágio de docência têm na sua prática de sala de aula passa por compreenderem que a construção do conhecimento geográfico se constitui de forma diferenciada do ato de “estudar geografia de forma enciclopédica” (COSTELLA, 2013, p. 65). Assim, é fundamental considerar que cada estudante é único/a e singular, e que ao planejar uma aula de Geografia é preciso considerar a heterogeneidade que habita uma sala de aula e representa um ambiente onde as diversidades sociais, de saberes e de culturas se manifestam e precisam ser respeitadas.

O Estágio Supervisionado desempenha ou pode desempenhar um papel muito relevante nos processos formativos, na medida em que se constitui um momento (ou momentos) peculiar de reflexão e de síntese de elementos teórico-práticos da profissão, podendo-se articular de modo explícito as teorias da Geografia e as teorias pedagógico-didáticas. O Estágio pode constituir-se

em momento de reflexão e de experiência inicial do papel do professor de Geografia na formação dos alunos, da escola básica, ou seja, na formação para a vida cidadã (CAVALCANTI, 2017, p. 22).

A Geografia escolar tem papel fundamental e relevante no processo de escolarização dos/as estudantes, no sentido de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais e naturais. Com isso, é fundamental pensar e planejar as aulas de Ensino de Geografia numa perspectiva de não apenas trabalhar com dados e informações que pareçam distantes da realidade, mas que contribuam para a leitura do mundo e a representação da espacialização dos acontecimentos sociais e naturais. A respeito disso, Callai destaca que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

Nesse sentido, entendemos que os conteúdos trabalhados na Geografia escolar possibilitam discutir as questões e as experiências vivenciadas no cotidiano e próximas da realidade dos/das estudantes para que estes/as possam desenvolver o raciocínio geográfico e a capacidade de interpretação dos fenômenos socioespaciais. Com isso, é fundamental que, no percurso de formação inicial, os/as licenciandos/as vivenciem experiências que potencializem a organização de planejamentos com temas que tenham relação com a realidade dos/das estudantes da Educação Básica, com vistas à formação geográfica para o exercício da cidadania.

A prática com os conceitos de localização, escala e orientação nos anos iniciais

A partir da construção do Projeto de Estágio Curricular III, foi possível elaborar nossa prática docente em uma turma de 4º ano de uma escola da rede estadual de Educação Básica, localizada no bairro Itacorubi, em Florianópolis/SC. Para isso, delimitamos nosso tema como 'Localização e Escala no Globo Terrestre', tendo como objetivo, em nossa prática docente, trabalhar com os/as estudantes a compreensão da organização do Globo Terrestre, identificando os diferentes continentes, países, estados e municípios, considerando as diferentes escalas e orientação geográfica. Os conteúdos abordados na intervenção foram os de orientação e localização, além da escala cartográfica, estabelecendo, assim, alguns objetivos específicos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses objetivos, destacam-se: *reconhecer* a localização de continentes, países, estados e cidades; *interpretar* a diferença entre as escalas trabalhadas em sala de aula; *identificar* a localização e orientação

dos pontos cardeais e colaterais na Rosa dos Ventos e *exemplificar* a espacialização da noção de escala através da utilização de materiais didáticos que mostrem as diferenças entre os determinados locais.

A turma era composta por 15 estudantes imersos/as em uma sala de aula padronizada, com carteiras enfileiradas, de frente para o quadro. As paredes ao redor eram cobertas de cartazes que compunham um quadro colorido com trabalhos de diferentes disciplinas feitos pelos/as estudantes. A vivência durante a observação do estágio nos revelou que os/as estudantes interagiam entre si e mostravam-se familiarizados tanto com os/as colegas quanto com o ambiente e com a professora. Nossa presença era sentida em todas as aulas, gerando curiosidade e interesse por parte dos/as estudantes, que já esperavam por nossa atuação em sala.

Dessa forma, iniciamos nossa prática docente com a apresentação do globo terrestre, que despertou imensa curiosidade nos/as estudantes, alguns mapas políticos, como o de Santa Catarina e do Brasil. A ideia de trabalhar com os mapas veio para sentirmos fragilidades e potencialidades dos/as estudantes quanto a sua localização e orientação. Para isso, fizemos algumas perguntas gerais que relacionavam continente, país e estado onde residiam para, assim, iniciarmos a prática. Nesse sentido, nosso propósito foi o de oportunizar a produção de um conhecimento significativo aos/às estudantes e não simplesmente passar uma informação.

Dando continuidade à prática, iniciamos a proposta de uma atividade que consistiu na elaboração de seis pequenos círculos de papel de diferentes cores e de tamanhos (em ordem crescente de tamanho) contendo desenhos feitos pelas crianças – além de mapas recortados e pintados pelas mesmas – de sua escola, depois seu bairro, sua cidade, seu estado e seu país. Assim, juntos, os seis círculos poderiam ser compreendidos como se estivessem “um dentro do outro”, facilitando a noção de escala e orientação nos anos iniciais. Os círculos foram confeccionados individualmente pelos/as estudantes com materiais que disponibilizamos no dia da atividade. Após a construção de cada círculo, repassamos as explicações de como um país está incorporado a um continente, por exemplo. Em seguida, as crianças tiveram liberdade para se expressarem artisticamente em cada um dos círculos, mostrando sua personalidade em cada pedaço de nossa prática docente.

Figura 1 - Processos de construção da atividade; cidade



Figura 2 - Processos de construção da atividade; estado



Figura 3 - Processos de construção da atividade; país



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Ao finalizarmos essa etapa da atividade, cuja temática era ‘Escala e Localização’, fizemos uma rodada de apresentações para que todos/as pudessem expor seus trabalhos. Em seguida, partimos para a etapa da prática. Esse segundo momento consistiu na compreensão de alguns conceitos a respeito de ‘Orientação’. Para isso, inicialmente, realizamos uma atividade lúdica com o intuito de relembrar conceitos acerca de lateralidades, jogamos “Vivo ou Morto”, mas com os dizeres: “Direita ou Esquerda”. Dessa forma, os/as estudantes puderam relembrar esses conceitos para, então, podermos iniciar o trabalho com a Rosa dos Ventos.

Levamos para a turma uma Rosa dos Ventos em tamanho aumentado em uma cartolina e dispomos a mesma no meio do quadro para que todos/as conseguissem acompanhar a aula, apresentamos também letras em tamanho grande para a representação do Norte (N), Sul (S), Leste (L) e Oeste (O).

Na etapa seguinte, mostramos alguns pontos de Florianópolis em um mapa e solicitamos que as crianças identificassem tais localizações no mapa da Ilha. Nessa etapa, foi possível conversar sobre a localização de determinados pontos e lugares da Ilha de Santa Catarina com os/as estudantes. Falamos sobre lugares que frequentam, gostam ou não gostam, além de abordarmos a orientação de cada uma dessas localidades, trazendo, dessa forma, o conteúdo para a realidade dos/das estudantes. Finalizamos, assim, a atividade proposta, que teve como objetivo geral a compreensão de noções básicas tanto de localização quanto de escala e a construção de uma Rosa dos Ventos.

Ao acompanharmos a turma no período de observação, acreditamos que não teríamos dificuldades com as atividades, dessa forma, tínhamos todo o planejamento montado e organizado para turma. Entretanto, nossas expectativas não foram aten-

didadas da maneira que esperávamos. A turma, apesar de assimilar os conteúdos e participar das aulas, a partir de uma visão generalista, envolvia momentos distintos de aprendizagem e compreensão. Enquanto uns/umas tinham a concepção de localização evidente em seus conhecimentos, outros/as demonstravam dificuldades na compreensão de conceitos acerca de lateralidade, por exemplo.

Do mesmo modo que é indispensável conhecer a turma, seu perfil e o próprio contexto escolar nos momentos de observação, é necessário considerar as vivências anteriores dos/das estudantes e principalmente dos/das professores/as. Acreditamos que uma das fragilidades apontadas em nossa vivência de Estágio foi essa falta de consideração dos conhecimentos geográficos prévios dos/das estudantes. Percebemos que o ensino de Geografia não era uma prioridade nas aulas, diferente dos conteúdos voltados à Matemática e ao Português.

O exercício da profissão docente perpassa uma dimensão espaço-temporal que traz a marca das experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades da profissão. Não obstante, a prática pedagógica dos professores oscila entre a rotina e a improvisação, entendida não como despreparo, mas como resultado de uma prática, fruto de uma reflexão em um determinado contexto (PIRES, 2012, p. 38).

Ao apresentarmos à turma noções de lateralidade, proporcionalidade e profundidade, além de conteúdos como orientação e escala, nos deparamos com a falta de apropriação de conteúdos geográficos que, ingenuamente, considerávamos “básicos” para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, precisamos reinventar as práticas elaboradas e as metodologias apresentadas no planejamento inicial. Sendo assim, compreendemos que as práticas pedagógicas, por vezes, são descontínuas e precisam ser retomadas conforme as necessidades e experiências dos/das estudantes, e no caso dos Estágios, devemos considerar, também, as vivências e o exercício docente do/da professor/a supervisor/a.

A experiência vivenciada no estágio nos oportunizou um olhar mais atento às singularidades presentes em sala de aula e, assim, ter uma escuta sensível do que os/as estudantes tinham a dizer. Foi um momento essencial para a nossa formação inicial, possibilitando-nos ver e sentir a docência, estabelecendo interlocução entre a universidade e o campo de atuação profissional.

Considerações finais

A partir da vivência do estágio, pudemos perceber como a alfabetização geográfica e cartográfica ainda ocorre de forma muito sucinta nos anos iniciais. Os/as estudantes, muitas vezes, passam pela escolarização inicial sem ter apreendido as noções de lateralidade, proporcionalidade e profundidade, indispensáveis para a com-

preensão dos conceitos e categorias da Geografia escolar nos anos seguintes. É necessário que essas crianças se reconheçam no espaço e percebam a sua importância dentro dele, bem como, os movimentos que esse espaço pode ter ao se modificar. Quando elas conseguem reconhecer o lugar e sua localização nele, toda informação que for recebida será gatilho para investigar novas descobertas (CASTELAR, 2000).

Exercer a prática docente nos anos iniciais nos mostrou que é necessário ir muito além do conhecimento teórico adquirido na graduação. Os/as estudantes que ocupam os espaços das salas de aula exigem de nós muito mais do que deter conhecimentos. A docência com crianças requer atenção aos detalhes que podem transformar toda a relação em sala de aula, desde o planejamento, a escolha da metodologia até o desenvolvimento da aula. Durante todo o tempo que estivemos em estágio, as crianças estavam sempre atentas e demonstravam curiosidade em saber mais sobre os assuntos abordados em sala de aula.

Para trabalhar com a noção de localização, foi necessário sanar dúvidas, inquietações e curiosidades para que todos/os compreendessem o sentido real de vivência da casa, do bairro, da escola e a noção de onde “apontam” os pontos cardeais e colaterais a partir da sala de aula. Aproximar esses conhecimentos do dia a dia mostrou às crianças e, também, para nós a importância de se reconhecer no espaço e ser agente dessa mudança de localização, “para onde eu vou?”, “de onde eu vim?”, “onde fica minha casa e minha escola?”. Esses foram os apontamentos e questionamentos que movimentaram nossas aulas e possibilitaram mostrar que o ensino da Geografia nos anos iniciais tem uma potência educativa para a compreensão de conceitos fundamentais e suas relações com o espaço vivido.

Referências

- CALLAI, H. C. Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, E. M. B. de, MORAES, L. B. de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEC, 2010.
- CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da escola**. Ijuí, v. 10, n. 37, p. 22-49, jul./set. 2000.
- COSTELLA, R. Z. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para leituras. In.: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre, Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013, p. 63-74.

CAVALCANTI, L. de S. estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 11, n. 2, p. 19-35, ago. 2017.

MARTINS, R. E. M. W. Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em geografia. In: GIORDANI, A. C. Organizadores. [et al.]. **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 55-72.

MARTINS, R. E. M. W. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. In: LAWALL, I. T; CLEMENT, L. (Orgs.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2016, p. 97-114.

MARTINS, R. E. M. W. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 64-79, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, L. M. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 15-39, jul./dez. 2012.

SANTOS, M. F. P. A relação teoria-prática no Estágio Supervisionado em Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.) **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre, Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013, p. 253-272.

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

ENTRE MAPAS E O GLOBO: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Valmir Sagaz

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Introdução

O ensino da Geografia, desde os primeiros anos da Educação Básica, muitas vezes aparece timidamente no currículo escolar, com conteúdos descontextualizados e sem a importância que deveria ter. A prioridade nessa fase da escolarização é dedicada às áreas da leitura, da escrita e da Matemática. Essa realidade pode estar relacionada à formação dos/das professores/as dos anos iniciais, a maioria deles/as pedagogos/as, que, em sua formação inicial, têm poucas disciplinas voltadas ao ensino da Geografia, assim, tanto essa disciplina quanto outras disciplinas, como Ciências e História, acabam tendo menos espaço nos planejamentos das aulas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando essa realidade, e a possibilidade de realizar a prática da docência do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III em espaços escolares e não escolares, optamos por estagiar em uma turma dos anos iniciais. Desse modo, em 2019/01, desenvolvemos o estágio com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III é realizada por estudantes da sétima fase do curso de Geografia, habilitação Licenciatura, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC.

Com o presente texto, relatamos a experiência da docência nos anos iniciais no Estágio III. Para isso, organizamos a escrita da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos considerações acerca do ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, apresentamos a escola onde o estágio foi realizado, seguido do perfil da turma na qual realizamos a prática. Na terceira parte, descrevemos as atividades realizadas com os/as estudantes durante o Estágio III.

A Geografia nos anos iniciais: breves considerações

As crianças que estão no início da sua escolarização, na etapa de alfabetização ou recém-alfabetizadas, têm contato com os conteúdos e conceitos da Geografia que irão contribuir para a constituição da sua identidade social e para que compreendam a organização espacial e temporal da sociedade em que vivem. Desta forma, é perti-

nente que o ensino da Geografia, nessa etapa da escolarização, contribua para que as crianças façam alguns questionamentos: “Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais?” (BRASIL, 2017, p, 367). Com isso, elas são mobilizadas a pensar espacialmente a localização de objetos e das pessoas ao redor do mundo, permitindo compreender o seu lugar nesse contexto, bem como, ter noções de pertencimento, localização, orientação e organização vivenciados ao seu redor e em diferentes lugares (BRASIL, 2017).

Em todas as cinco unidades temáticas contidas na BNCC dos anos iniciais, componente Geografia - o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida -, destaca-se o tema do exercício da cidadania e a aplicação de temas da Geografia voltados para situações cotidianas das crianças.

Desta forma, é importante que os/as professores/as que trabalham com os anos iniciais tenham clareza teórica e metodológica acerca dos saberes e da maturidade das crianças para que possam pensar na organização dos seus planejamentos, ou seja, o que irão trabalhar nas diferentes áreas do conhecimento. No que toca ao ensino da Geografia, é fundamental que as crianças sejam estimuladas na construção de conceitos importantes para sua vivência em sociedade e para a leitura do mundo, tais como, espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza, sociedade. Neste sentido, Callai destaca que:

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços (CALLAI, 2005, p. 245).

Callai (2005) também situa que a Geografia tem um papel muito importante nessa fase da escolarização para que as crianças possam fazer a leitura do mundo, compreender o espaço que ocupam e conhecer geograficamente as relações que se estabelecem entre homem e natureza.

Dessa forma, pensa-se nas aproximações de temas com os quais se há de trabalhar com os/as estudantes dos anos iniciais com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que se torna pertinente exercitar o pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico desde essa etapa da Educação Básica. No entanto, para exercitar o pensamento espacial, são necessários alguns princípios para seu estudo, como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2017).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim

como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais” (BRASIL, 2017, p. 364). Isso porque, mesmo que os/as estudantes estejam iniciando o raciocínio geográfico, torna-se interessante sistematizar as muitas informações e ideias do meio no qual estão inseridas/os, difundido por familiares, pessoas próximas e veiculadas nos meios de comunicação.

O raciocínio espacial pode ocorrer por meio de estratégias de ensino [...] como por exemplo, no mapa, lugares de tamanhos diferentes (grande ou pequeno), distância (perto ou longe), e localizem lugares com cores e símbolos que estimulem noções como hierarquização espacial (BRASIL, 2017, p. 81).

Para além disso, os/as estudantes também têm a oportunidade de trabalhar com conceitos centrais da Geografia que sustentam ideias plurais, como natureza, território e territorialidade. Desse modo, para trabalhar as relações com segmentos sociais culturalmente diferenciados e diversos tempos e ritmos naturais, é importante estabelecer as conexões entre os conceitos e fatos que possibilitem às crianças conhecer a dinâmica do meio físico, social, econômico e político.

Assim sendo, percebemos a importância do estudo do lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] isso significa que é interessante estudar o real, a realidade com elas, mas sem desconsiderar que faz parte do universo infantil o imaginário e o simbólico” (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012, p. 81).

Feitas essas considerações, nas próximas etapas deste artigo, apresentamos a prática desenvolvida com uma turma dos anos iniciais no Estágio III. Primeiramente, será contextualizada a escola, em seguida o perfil da turma e, posteriormente, a efetivação da prática pedagógica. Essa prática tem aproximações com a unidade temática de formas de representação e pensamento espacial, de acordo com uma das propostas do 3º ano do Ensino Fundamental segundo a BNCC.

Caracterização geral da escola

A escola designada para a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III foi a Escola de Educação Básica Leonor de Barros (Figura 1). Por ser uma escola estadual, está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina. A escola situa-se na Rua Pastor William Richard Schisler Filho, nº 801, no Bairro Itacorubi, em Florianópolis, SC (Figura 2).

Figura 1 - Fachada da EEB Leonor de Barros



Fonte: Beatriz Schmitt (2019).

Figura 2 - Imagem de satélite localizando a EEB Leonor de Barros



Fonte: Google Earth (2019).

Em 2018, segundo o *site QEdu*, por meio do Projeto Político Pedagógico, a escola tinha um total de 590 estudantes matriculados/as, os/as quais estavam divididos/as em: Ensino Fundamental, com 360 estudantes, e Ensino Médio, com 230 estudantes (EEB LEONOR DE BARROS, 2018).

Perfil da Turma 302

A turma escolhida para realizar o estágio foi o terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas da turma 302 eram ministradas no período vespertino e a turma era composta por 14 estudantes. Ao conversar com a professora titular, ela contou que dava preferência aos conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Como havia muitas aulas-faixa, acabava optando por essas duas matérias, haja vista a dificuldade que muitas/os estudantes encontravam em relação à Língua Portuguesa e à Matemática (Figura 3).

Figura 3 - Quadro de horários Turma 302. Onde se lê UNI, denota aula com a professora titular

	1	2	3	4	5	6
Seg	UNI	ART FUND. I	UNI	UNI	UNI	
Ter	UNI	UNI	UNI	EDFF	ART FUND. I	
Qua	UNI	EDFF	EDFF	UNI	UNI	
Qui	UNI	UNI	UNI	UNI	UNI	
Sex	UNI	UNI	UNI	UNI	UNI	

Fonte: Matheus Sagaz (2019).

A Turma 302 apresentava perfil calmo, ou seja, não havia muitas conversas entre os/as estudantes e poucas vezes se levantavam das carteiras, dessa forma, era considerada, pela professora, uma turma disciplinada.

No que diz respeito ao livro didático, observamos que não havia um exclusivo da disciplina de Geografia. A turma trabalhava com um livro interdisciplinar, ou seja, em um único volume estavam contidas as matérias de Ciências, História e Geografia.

Entre mapas e globo: a prática pedagógica

Para a realização da prática pedagógica referente ao estágio, foi necessário dividir a mesma em duas etapas, sendo a primeira constituída de observação da turma e dos espaços escolares e a segunda parte para desenvolver as aulas.

A observação ocorreu nos dias 18 e 25 de março e 1º de abril de 2019. Durante esses três dias, estivemos presente na maior parte do tempo na sala de aula observando como era o perfil da turma, qual era a metodologia de ensino da professora e, na medida do possível, auxiliando na orientação dos/das estudantes quando a professora solicitava atividades de sala de aula.

Nos dias de observação da turma, as aulas eram quase sempre ministradas pela mesma professora. Como a observação ocorreu somente nas segundas-feiras, apenas a segunda aula do período era ministrada pela professora da disciplina de Artes, conforme organização do horário semanal da turma (Figura 3). Nesse tempo, juntamente com a professora titular, fora da sala de aula, conversas foram realizadas a respeito do planejamento da prática pedagógica a ser desenvolvida durante o período da docência do estágio.

Antes mesmo de tocar o sinal para entrada na escola, às 13h15min, e durante o recreio dos/as estudantes, aproveitávamos o tempo para caminhadas pela escola a fim de observarmos seus espaços e possibilidades de uma prática pedagógica fora da sala de aula, buscando potencialidades e recursos, como a sala de vídeo ou os mapas guardados no depósito que poderiam ser utilizados em alguma atividade. As quadras poliesportivas, o parquinho, a horta, enfim, os espaços da escola que poderiam ser usados como espaços de prática com os/as estudantes.

Houve duas semanas do mês de abril destinadas à elaboração dos planos de aula, sob orientação da professora Rosa Martins, docente da disciplina de Estágio III, nesse período, não fomos à escola campo de estágio. A escolha do tema - “Representações espaciais da Terra e do bairro Itacorubi” - a ser trabalhado com a turma teve a participação da professora titular. O objetivo geral do mesmo foi identificar as representações da Terra por meio da utilização do globo terrestre e de diferentes mapas, bem como, a representação espacial do bairro Itacorubi, localizado no município de Florianópolis, SC, por meio de imagens de satélite.

O primeiro dia de prática ocorreu no dia 23 de abril, uma terça-feira. Nesse dia, os/as estudantes tiveram aula com a professora titular da turma somente até o recreio. Assim, depois do intervalo, iniciamos a prática de estágio, que se estendeu até o final do turno. Nesse primeiro dia, o tema abordado foi “Representações da Terra”, tendo como partida a observação do planisfério e do globo terrestre. Para isso, levamos para a sala de aula cinco atlas, que os/as estudantes, em grupos, puderam folhear e ver observar diferentes tipos de mapas, uma vez que “[...] são as representações mais significativas para expressar as formas de entender o espaço geográfico” (DA SILVA et al., 2013, p. 19).

Em um dos momentos, com o auxílio do planisfério político apoiado sobre as carteiras, foram observadas as localizações dos continentes e determinados países (Figura 4). Para que os/as estudantes pudessem colocar em prática o que foi observa-

do, solicitamos que montassem um globo terrestre a partir do recorte de uma página do livro didático destinada exclusivamente a essa atividade. A maioria conseguiu realizar a atividade, foram poucos/as as/os que encontraram dificuldades, notadamente, recortar a figura corretamente ou colar as abas (Figura 5). Somente dois dos 14 estudantes presentes naquele dia não realizaram a atividade.

Figura 4 - Apresentação do planisfério político aos/as estudantes do 3º ano



Fonte: Roberto Ribeiro (2019).

Figura 5 - Globo terrestre finalizado pelos/as estudantes do 3º ano



Fonte: Matheus Sagaz (2019).

A prática do segundo dia foi realizada em 29 de abril, uma segunda-feira. O objetivo da aula foi revisar os conceitos e conteúdos da semana anterior com o uso do planisfério e globo terrestre e observar imagens de satélite da Terra e de determinados lugares, como o bairro onde se situa a escola. Nessa aula, usamos um projetor multimídia para apresentar aos/as estudantes imagens de satélite da Terra por meio do programa *Google Earth*. Percebemos que os/as estudantes ficaram deslumbrados com as imagens, principalmente no momento de aproximação com a Escola Leonor de Barros. Quando perguntados se já haviam lidado com o programa *Google Earth*, a grande maioria respondeu que não.

No intuito de saber em quais bairros os/as estudantes moravam, realizou-se, também, um rápido levantamento em sala de aula. Nove dos/as 13 estudantes moravam no bairro Itacorubi, sendo que a maioria residia na comunidade do Morro do Quilombo, correspondendo a uma região do bairro.

Para aprofundar o tema das representações espaciais, entregamos aos/as estudantes um mapa semiestruturado para desenvolverem a habilidade de reconhecer lugares significativos no bairro Itacorubi. O mapa contava com 17 pequenos círculos para que os completassem com um número a partir da legenda. Nesse mapa, estavam representadas empresas públicas, comércio, nome das principais ruas e paisagens naturais do referido bairro (Figura 6).

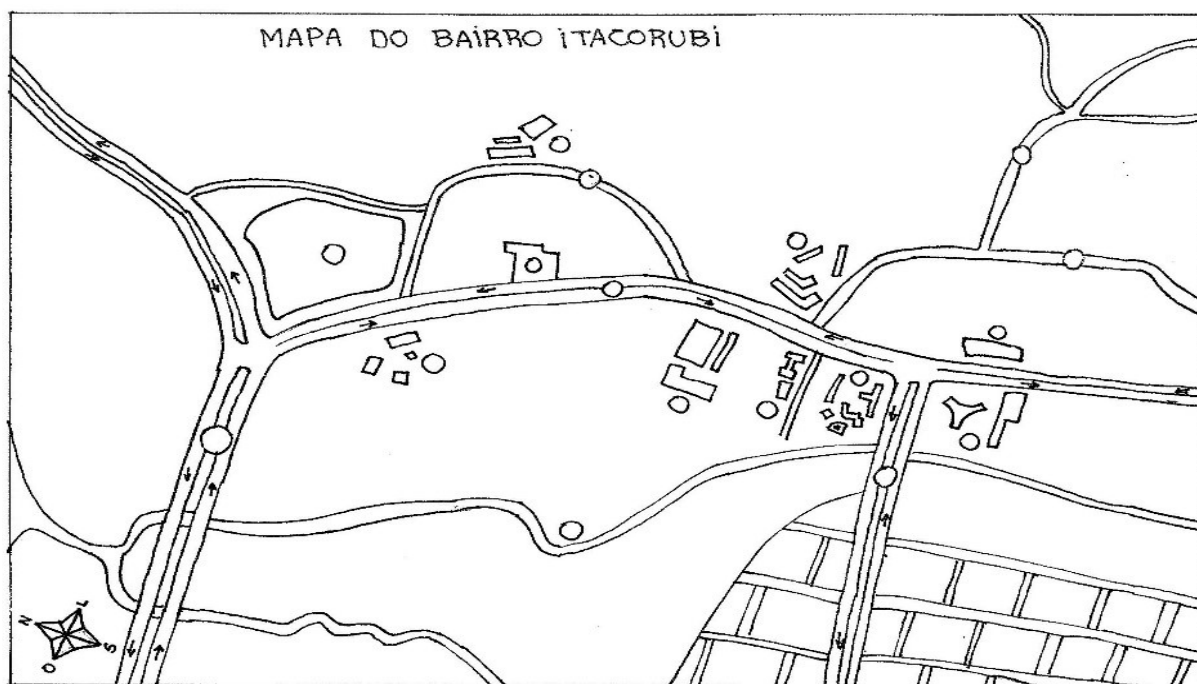
O referido mapa era semiestruturado, ou seja, havia quase todos os elementos que constituem um mapa, como título e orientação, no entanto, não havia escala. A legenda, os/as próprios/as estudantes a construíram e a fonte do mapa foi retirada do *Google Earth*. Dessa forma, construindo um mapa semiestruturado, vai-se ao encontro das palavras de Da Silva et al., ao considerarem que

[...] as noções de escalas serão entendidas como a compreensão da proporção, levando o aluno a perceber as relações de proporcionalidade cartográfica. As legendas permitem representar objetos por meio de símbolos e cores, com o objetivo de promover a leitura de mapas. (DA SILVA *et al.*, 2013, p. 74).

A maioria dos/as estudantes realizou a atividade, conseguindo localizar os lugares solicitados. A correção foi coletiva e representada na lousa com o auxílio do projetor multimídia. Dois estudantes tiveram dificuldades em acompanhar, mas receberam, posteriormente, orientações individuais.

Nessa prática, foi proposto um tema que incluísse a alfabetização cartográfica, sabendo-se da importância dessa alfabetização nos anos iniciais, e concordando com Silva et al. (2013, p. 18), ao mencionarem sobre esse momento “[...] em que as crianças ampliam as noções de espaço ao desenvolverem noções de localização, orientação, perspectiva e representação, fundamentais para a leitura do espaço geográfico”.

Figura 6 - Mapa semiestruturado do Bairro Itacorubi disponibilizado aos/às estudantes para completar a legenda



Fonte: Elaborado por Matheus Sagaz (2019).

O terceiro e último dia de prática ocorreu no dia 07 de maio, uma terça-feira. Embora a aula com a professora titular da turma tenha ido até o recreio, nesse dia, a prática não completou mais do que duas horas. Novamente foram revisados os nomes das formas de representação da Terra. Em seguida, foi proposta uma atividade do livro didático que envolveu temas trabalhados na aula anterior, como lugares encontrados nas imagens de satélite e suas representações. Para a sua realização, foi montado o projetor multimídia e a página do livro foi projetada na parede frontal da sala. Com isso, os/as estudantes puderam ver em tamanho maior a página do livro e responderam coletivamente às questões.

A aula continuou com a abertura do programa *Google Earth* para que os/as estudantes pudessem escolher os lugares que tivessem mais interesse em ver por satélite, sem muito sucesso nessa parte da aula, uma vez que estavam com dificuldade em escolher lugares para observar. Entretanto, quando foi apresentada a imagem de satélite do Morro do Quilombo, os/as estudantes ficaram admirados/as, especialmente no momento que foram citados os nomes de algumas ruas da região, já que grande parte as reconhecia. Na ocasião, foi apresentado o *Google Street View* (visão de rua), o que deixou os/as estudantes mais interessados/as, solicitando que se aproximasse a visão de algumas ruas da região. Com a exibição dessas imagens, a aula se encerrou por volta das 14h30min.

Considerações finais

Durante a realização do Estágio Supervisionado em Geografia III, pudemos perceber a importância dessa disciplina estar inclusa no curso de licenciatura em Geografia. O estágio nos permitiu uma síntese da realidade, ou seja, como se desenvolve a disciplina de Geografia nos anos iniciais, uma vez que quando os/as estudantes passam a ter essa disciplina lecionada por um/a professor/a da área, o/a docente pode ter noção do que foi trabalhado e, com isso, analisar as possíveis dificuldades que os/as estudantes encontram a partir do 6º ano.

Durante a prática, pôde-se perceber a curiosidade dos/das estudantes. Faziam questionamentos, se interessavam em acompanhar e realizar as atividades, no entanto, algo que nos chamou a atenção, foi quando trabalhamos o lugar do bairro da escola. Nessa etapa da prática, percebeu-se o interesse por parte dos/as estudantes, logo, pudemos constatar a importância de se trabalhar essa proximidade com a realidade do/a estudante.

Além disso, observamos que a grande maioria dos/as estudantes ainda não havia construído noções de localização de países e continentes, incluindo o Brasil. Ainda, muitos/as confundiam as categorias país, estado, município e bairro, bem como, poucos/as estudantes haviam tido contato com programas de computador, como o *Google Earth* e o *Google Street View*.

Dessa forma, as atividades realizadas no Estágio III contribuíram para que as crianças tivessem contato e interação com mapas, globo e outros recursos importantes para a aprendizagem dos conceitos e conteúdos da Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Numa visão geral, isso contribui para que as aulas sejam desenvolvidas com propostas que vão além do uso do livro didático, estimulem a aprendizagem e deem significado aos saberes geográficos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, p. 367-380, 2017.
- CALLAI, H. C. Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S.; CASTELLAR, S. M. V. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, a. 28, v. 1, n. 38 p. 79-98, 2012.
- DA SILVA, D. L. M.; GOULART, L. B.; ROSSATO, M. S.; REGO, N. **Práticas pedagógicas em geografia: espaço, tempo e corporeidade**. 1. ed. Erechim/RS: Edelbra, 2013.

EEB LEONOR DE BARROS. **Censo escolar** 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/222843-eeb-leonor-de-barros/censo-escolar> Acesso em: 04 jun. 2019.

MEMÓRIAS VELADAS: DITADURA MILITAR EM SANTA CATARINA (1964-1985)

Emmanuel Fernandez da Silva

Maria Eduarda Delgado

Marina Fernandes Gonsalves

Introdução

Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Laboratório I, iniciada no segundo semestre de 2019, elaboramos, como trabalho final, um projeto que consistia numa exposição sobre a ditadura militar¹ em Santa Catarina, utilizando o Acervo Ditadura em Santa Catarina do Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH)². O projeto seria posto em prática na disciplina de Laboratório II no primeiro semestre de 2020. Nossa intenção era propor uma reflexão sobre o que foi a ditadura militar, como ela afetou e ainda reverbera em Santa Catarina, auxiliando na construção de uma memória coletiva sobre isso.

A ditadura militar brasileira, que ocorreu entre os anos de 1964 e 1985³, foi um evento marcante e traumático para uma parcela da sociedade brasileira. No estado de Santa Catarina, a repressão também estava presente, período em que ocorreram diversas violações de direitos humanos, como prisões ilegais de cidadãos por questões políticas, torturas, assassinatos, desaparecimentos forçados, queima de livros em praça pública e perseguição a trabalhadores, como consta no relatório final da Comissão Estadual da Verdade Paulo Stuart Wright (SANTA CATARINA, 2014, p. 9-10). Considerando que isso ainda está muito presente em nossa sociedade, como mostram os historiadores Rodrigo Patto Sá Motta, Daniel Aarão Reis e Marcelo Ridenti (2014), características da ditadura ainda são encontradas no

[...] autoritarismo que continua a impregnar certas relações sociais; a democratização incompleta do Estado e da sociedade, parte dela ainda incapaz de exercer a cidadania plena; os níveis elevados de violência social e policial que nos assolam; as desigualdades sociais (de renda, educação, acesso à Justiça) extremas que ainda caracterizam a paisagem brasileira (REIS; RIDENTI; MOTTA, 2014, p. 7).

¹ A opção de chamar esta ditadura de militar tem base teórica no que é dito pelo historiador Carlos Fico (2017), que esse regime foi “[...] inteiramente controlado por militares, de modo que adjetivá-lo em res-salva (‘foi militar, mas também civil ou empresarial ou o que seja’) é supérfluo e impreciso - além de ter, como tudo mais em História do Tempo Presente, imediata implicação política: nesse caso, justamente por causa dessa adversatividade, a conotação é de redução da responsabilidade dos militares” (FICO, 2017, p. 53).

² Esse acervo foi doado ao IDCH da FAED/UDESC pelo Coletivo Catarinense Memória, Verdade, Justiça. Ele é composto por recortes de jornais, relatórios, gravações de som e vídeo, fotografias e folders que registram eventos ocorridos durante a ditadura militar em Santa Catarina.

³ A opção por essa periodização tem base teórica no historiador Carlos Fico (2017), ao afirmar que a ditadura ocorreu durante todo o período em que militares ocuparam o cargo de presidente, ou seja, entre 1964 e 1985, no Brasil. O autor diz que mesmo nos períodos mais brandos, o anterior e o posterior ao Ato Institucional nº 5, houve censura e repressão (FICO, 2017).

Também considerando a importância de trazer o assunto para a história local de Santa Catarina, pois muitas pessoas foram afetadas diretamente pelo autoritarismo e pela repressão da época, assim como toda a população foi afetada, mesmo que indiretamente, foi escolhido esse tema, ainda pertinente na atualidade.

Nossa ideia inicial era de uma exposição itinerante que percorresse bibliotecas da UDESC. Tínhamos agendado as datas e estávamos fazendo a seleção dos documentos que seriam utilizados. Porém, com a chegada da pandemia da COVID-19 e a paralisação geral das instituições de ensino brasileiras e outros setores da sociedade como forma de contenção do vírus, foi necessário nos adaptarmos frente à impossibilidade de uma exposição presencial.

A opção encontrada foi a realização de uma exposição virtual, tendo como plataforma de veiculação do material a ser exposto o Instagram, devido a sua popularidade e a familiaridade do grupo com ela. Inicialmente, tivemos dificuldades em relação ao acervo que usaríamos, pois sua parte digital, disponível online no portal do IDCH, era consideravelmente reduzida em relação a sua parte física, que havíamos planejado utilizar no presencial. Também não havia possibilidade acesso ao acervo físico, já que a Instituição se encontrava fechada devido à pandemia. Todavia, conversando em conjunto com a professora da disciplina, Dra. Silvia Maria Fávero Arend, e os doutorandos da disciplina, Pedro Eurico Rodrigues e Luana Borges Lemes, conseguimos pensar formas de construir a exposição com o que tínhamos disponível no momento.

Para o desenvolvimento do trabalho, nos reunimos com frequência para tomar todas as decisões em grupo sobre os temas que seriam abordados, a identidade visual, a organização do perfil e tudo o que envolveu o desenvolvimento do trabalho. Estudamos os documentos constantes no acervo, com uma sistematização deles, pensando em quais temas poderíamos abordar a partir e quais publicações poderíamos fazer. Em seguida, realizamos estudos e debates sobre a plataforma escolhida, o Instagram, para compreender como fazer postagens atrativas e alcançar o maior número de pessoas possível.

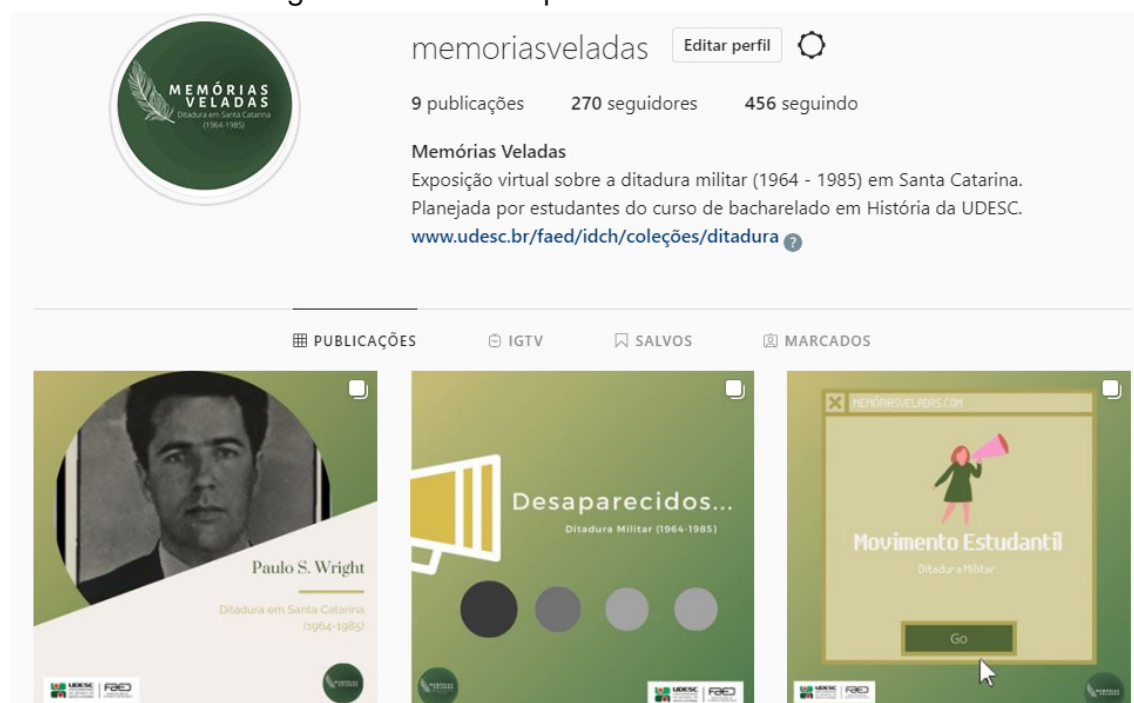
A partir disso, decidimos pelo nome “Memórias Veladas”, pensamos em uma organização para nosso perfil e dividimos as tarefas. Maria Eduarda ficou responsável pelas artes a serem publicadas, Marina pelos textos que acompanhariam as imagens e Emmanuel ficou com as questões burocráticas, como envio de e-mails necessários.

Nossa primeira postagem foi no dia 31 de agosto de 2020, na qual falamos sobre quem somos e sobre a ideia do projeto. Mantivemos uma periodicidade de três postagens por semana. No início da exposição, pela falta de experiência com a plataforma, ocorreram problemas com o sistema, que bloqueou nosso perfil durante 24 horas devido a grande quantidade de pessoas que seguimos em um curto período. Mas isso foi resolvido rapidamente e prosseguimos nosso trabalho voltado à exposição. Mesmo com as dificuldades encontradas, conseguimos realizar nosso projeto e alcançar quantidade relevante de pessoas.

Figura 1 - Primeira publicação do perfil Memórias Veladas



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Figura 2 - Feed⁴ do perfil Memórias Veladas⁵

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

A identidade visual foi pensada para uma discussão e ressignificação da estética e memória acerca da ditadura, nacionalismo e militares de uma forma mais ampla,

⁴ O feed do Instagram reúne todas as publicações de um perfil.

⁵ Link para acessar o perfil: <https://www.instagram.com/memoriasveladas/>. Acesso em: 25 set. 2020.

apropriando as cores nacionais e o padrão camuflado das fardas para constituir integralmente o fundo e o diálogo com as imagens e fontes apresentadas. Nos pareceu interessante essa linguagem visual e essa possibilidade estética justamente por não se encaixar apenas enquanto ilustração, mas parte da discussão teórica envolvida, além de construir um painel visualmente unificado, agradável de olhar e de dialogar com os embates acerca da memória da ditadura. Nesse sentido, realiza também um papel provocador ao apropriar as cores nacionais para desconstruir uma memória positiva a respeito da ditadura.

Para a execução da exposição, foi fundamental que o grupo realizasse leituras sobre imprensa e utilização de fontes jornalísticas no campo da História, já que nossas fontes são todas desse caráter. O historiador Rodrigo Santos de Oliveira (2011) afirma que, para trabalhar com fontes jornalísticas, o(a) historiador(a) deve ter em mente que elas não trazem “todas as verdades”, mas, sim, representações dos eventos sobre os quais falam. Sendo assim, é importante dialogar com textos teóricos e, talvez, outras fontes (OLIVEIRA, 2011, p. 126). Dessa forma, fizemos nosso trabalho de analisar os documentos utilizados.

Caminhamos pela História do Tempo Presente para realizar nossas publicações. De acordo com as historiadoras Luciana Rossato e Maria Teresa Santos Cunha (2017), a História do Tempo Presente possibilita construções interpretativas de processos e eventos recentes, como da segunda metade do século XX e século XXI, que se mantêm vivos na atualidade. Também possibilita interlocução entre a História e outras áreas do conhecimento (ROSSATO; CUNHA, 2017, p. 164). Como a ditadura militar reverbera em nosso tempo presente, como já mencionamos, consideramos ideal utilizar a História do Tempo Presente para realizar esse trabalho.

Em nossas publicações, abordamos diversos assuntos relacionados com a ditadura militar, como o movimento estudantil e as pessoas desaparecidas, sempre relacionando com a história local de Santa Catarina e trazendo uma contextualização em nível nacional. Além disso, trouxemos debates teóricos, como uma apresentação sobre as diversas concepções existentes sobre o termo ditadura. Em todas as postagens, buscamos apresentar uma linguagem simples e acessível, com o objetivo de atingir diversos públicos.

A importância acadêmica e profissional desse trabalho, percebida pelo grupo, foi a de que, com o uso de mídias digitais populares, saindo do espaço da academia e trabalhando com uma história pública, conseguimos realizar a divulgação de conhecimentos científicos de forma mais ampla e acessível. Isso também nos permitiu maior diálogo com as pessoas que visualizaram a exposição, pois o Instagram permite que os donos do perfil interajam com seus seguidores e vice-versa. Sendo assim, tivemos retorno de algumas pessoas com suas impressões sobre o projeto, o que foi bastante enriquecedor. Considerando que essa ferramenta está cada vez mais presente na

sociedade, se tornando, inclusive, um campo de trabalho, é importante que saibamos utilizá-la.

Acreditamos que esse é um meio de tornar os conhecimentos acadêmicos e científicos mais acessíveis, não apenas sobre a ditadura militar e não apenas na área da história, mas em qualquer área de estudo. Além disso, esse é possível campo de trabalho que está em constante crescimento.

Como o Instagram permite que a exposição seja ampliada por tempo ilimitado, podemos continuar explorando a área de estudos da ditadura militar e o acervo com o qual estamos trabalhando. Sendo assim, o grupo pretende manter o projeto e o perfil nessa plataforma ativo, trazendo novos temas a respeito do contexto abordado.

Referências

FICO, C. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05-74. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, R. S. de. A relação entre a história e a imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808 – 1830). **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 125-142, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2614>. Acesso em: 25 set. 2020.

REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. 267p.

ROSSATO, L.; CUNHA, M. T. S. Vetores para uma escolha: História do Tempo Presente e as pesquisas discentes no PPGH/UDESC. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 162-185, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017162/6756>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTA CATARINA. **Comissão estadual da verdade Paulo Stuart Wright Santa Catarina – Brasil. Relatório final**. Florianópolis: Comissão estadual da verdade Paulo Stuart Wright, 2014. Disponível em: <https://www.memoriaedireitoshumanos.ufsc.br/files/original/389fa27327d13645e1c7627cdf1c232a.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I DA UDESC

Patrícia Volk Schatz¹

Introdução

O ano de 2020 foi atípico, sem dúvida. A crise sanitária mundial causada pelo surto do novo coronavírus (SARS Cov2) causou sérios problemas, evidenciando as profundas desigualdades socioeconômicas, a incapacidade dos sistemas de saúde e conflitos políticos quanto às estratégias de prevenção e combate a serem tomadas.

Ademais, a pandemia alterou as formas de trabalho, as relações de sociabilidade e o comportamento humano ao impor regras de distanciamento social. Escolas e outras instituições de ensino foram fechadas, demandando novos desafios de adaptação à realidade posta. Segundo a UNESCO (2020), entre 70% e 90% da população estudantil mundial esteve em condições de isolamento e afastada do cotidiano escolar no ano de 2020.

Nessa conjuntura, como continuar o ano letivo? É possível ofertar igualdade de condições aos/às estudantes? De que forma professores/as trabalhariam? Que plataformas e recursos utilizariam? É possível manter a qualidade do ensino na modalidade remota?² Essas são questões complexas e que têm sido debatidas nas universidades, nas instituições de ensino básico, nas secretarias de educação e que, certamente, podem ser avaliadas de diversas formas, considerando as múltiplas condições sociais e econômicas³ das pessoas envolvidas.

Diante dessas incertezas e desafios, realizou-se o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) durante o primeiro semestre de 2020. Sendo assim, este artigo objetiva apresentar um relato de experiência sobre a prática docente realizada na complexa conjuntura de 2020, cujas problemáticas revelam questões importantes para as relações de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é descritiva e exploratória. Foi realizado levantamento bibliográfico, com destaque para a crescente produção

¹ Estágio orientado/supervisionado pela professora Tamara de Castro Régis, do Departamento de Geografia da UDESC.

² Destaca-se que a educação na modalidade remota e a educação à distância (EAD) têm definições diferentes. Vercelli (2020) salienta que a modalidade EAD se dá, principalmente, de forma assíncrona, “[...] ou seja, sem um horário predeterminado, autoinstrucional, e conduzido por tutores” (VERCELLI, 2020, p. 50). Já as aulas remotas, “[...] ocorrem de forma sincrônica, portanto com a ‘presença’ do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por *chat*” (VERCELLI, 2020, p. 50).

³ Partindo de Santos (2008), entende-se que a realidade, mesmo em termos de globalização, é contraditória e excludente. A gravidade da pandemia da COVID-19 colocou em evidência questões relativas às condições, igualitárias ou não de acesso às ferramentas, tecnologias, equipamentos etc.

acerca do ensino na modalidade remota e, ainda, buscou-se inserir a descrição empírica da prática docente realizada durante o Estágio Supervisionado em Geografia I.

O texto está dividido, além da introdução e das considerações finais, em duas partes. A primeira discute a importância do estágio supervisionado em Geografia para a formação profissional de professores/as. Já a segunda parte do manuscrito relaciona bibliografias correlatas com a experiência vivenciada no estágio orientado pela UDESC.

A construção do saber docente na prática do Estágio Supervisionado em Geografia

Os estágios supervisionados constituem parte fundamental dos currículos de cursos de licenciatura. A narrativa comum descreve o estágio como uma das primeiras etapas para a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos na graduação, sendo “[...] um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de pesquisa e investigação do ambiente escolar e conhecimentos relacionados à teoria, tendo como fio norteador a ação-reflexão” (BORSSOI, 2008, p. 10).

Segundo Martins e Tonini (2016), o estágio supervisionado é um campo de conhecimentos que envolve a universidade, os estagiários, a escola e os professores para a construção da identidade docente. Na mesma lógica, Buriolla (2009) compreende o estágio como o “[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida”, devendo ser “[...] planejado gradativa e sistematicamente” (BURIOLLA, 2009, p. 13).

É nesse espaço de múltiplas possibilidades de práticas e experiências que diversos desafios se mostram aos/às professores/as em formação. Para Tardif e Lessard (2008), um desses dilemas está na equidade de tratamento que o/a docente deve garantir aos/às seus/suas alunos/as, respeitadas as diferenças individuais e socioculturais. Trata-se, pois, de optar-se por estratégias pedagógicas que contemplem o indivíduo na coletividade existente no ambiente escolar.

Considerando a importância dos estágios supervisionados, geralmente realizados ao final dos cursos de licenciatura, Menezes e Kaercher (2015) ressaltam as dificuldades do início da carreira docente por conta da falta de experiências concretas durante a formação inicial. Muitas expectativas são criadas e desmistificadas nesse processo de aprendizagem da profissão.

Além disso, é preciso considerar que a construção da identidade do(a) professor(a) resulta da “[...] sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações, com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2002, p. 11)

Já no que tange à formação do(a) professor(a) de Geografia, é possível destacar algumas questões. Menezes e Kaercher (2015, p. 55) acreditam que a licenciatura

em Geografia revela tensões relativas à “[...] supervalorização do conhecimento disciplinar (específico da área) e um certo desprezo das ciências da Educação, o que evidencia uma tradição conservadora”. Para os autores, essa transição entre o conhecimento acadêmico e a prática realizada em sala de aula revela uma das principais dificuldades dos(as) licenciandos(as).

Ainda a respeito do ensino de Geografia, é necessário “[...] saber manejar os conceitos, saber a que eles se referem e que conduta teórica expressam” (CASTELLAR, 2010, p. 46). Logo, o estágio é o lugar por excelência para a aplicação de teorias, recursos e estratégias elaboradas previamente ou mesmo para a resolução imediata de problemas que surgem no cotidiano escolar.

Ao discorrer sobre a formação dos(as) professores(as) de Geografia, Oliveira e Silva (2018) ressaltam que, por vezes, o conteúdo curricular precisa dar lugar às problemáticas cotidianas relacionadas à violência, práticas discriminatórias, falta de motivação dos(as) alunos(as), entre outros, portanto, surge a necessidade de uma “[...] educação transformadora e emancipatória” (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Visando alcançar esse objetivo, o trabalho de campo e as pesquisas aparecem como metodologias importantes para a Geografia (OLIVEIRA; SILVA, 2018)⁴.

Outrossim, a Geografia não pode se restringir à descrição de lugares ou de partes do espaço desconectadas do movimento dinâmico que caracteriza a relação sociedade-natureza. Isso significa que o(a) estudante “[...] deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço” (CALLAI, 2003, p. 58), e que o(a) “[...] professor[a] deve sempre respeitar os saberes prévios dos alunos, como também exercer o papel de interpretar e contextualizar os conteúdos estudados” (LANDIM NETO; BARBOSA, 2012, p. 151).

Sendo assim, infere-se que o desenvolvimento dos saberes docentes ocorre, entre outros, por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados ofertados pelos cursos de graduação. Desta maneira, cabe relacionar a experiência vivida em 2020 com questões emergentes e primordiais para o campo da educação.

A experiência docente em conjuntura de COVID-19: velhos problemas, novos desafios

Sobre as disciplinas de estágio supervisionado ofertadas no curso de Geografia Licenciatura da UDESC, destaca-se o seu desdobramento em três semestres. No

⁴ “[...] ir a campo nos possibilita fazer uma análise e interpretar os fenômenos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais espacializados” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 170). Entendendo que a ciência geográfica é dinâmica, “[...] o professor precisa acompanhar tais transformações para assim, garantir uma melhor efetivação no processo de ensino/aprendizagem. Outra boa alternativa que dê conta de acompanhar essa dinamização ocorrida no espaço/tempo é o desenvolvimento de pesquisas. Mas, para termos professores pesquisadores, a pesquisa deve ser compreendida e exercitada na formação inicial do professor, ou seja, o professor precisa aprender a desenvolver pesquisa na academia” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 170).

primeiro deles, é proposto tratar sobre o histórico do ensino de Geografia no Brasil e suas metodologias, com destaque para

O ensino de Geografia, a formação do professor e a pesquisa no ensino de Geografia. Propostas educacionais em vigência; livros didáticos; avaliação no ensino de Geografia na educação básica. A formação em campo: observação da prática pedagógica da Geografia escolar na Educação Básica e do cotidiano escolar. O uso do diário de campo. Elaboração de projetos de ensino em Geografia Escolar. Relatório de observação (UDESC, 2013, p. 13).

Assim, as aulas teóricas contaram com a leitura de artigos e outras bibliografias para discussão em conjunto. Também foram utilizados materiais audiovisuais para ampliar o debate sobre a realidade das escolas⁵.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I foi realizado no correspondente ao primeiro semestre de 2020 em meio às intempéries provocadas pela pandemia de COVID-19. Dado o avanço da doença em escala global, o Brasil iniciou o fechamento gradual do comércio, serviços, instituições de ensino, sistemas de transporte, entre outros. Em Santa Catarina, na data de 16 de março de 2020, a Secretaria de Estado da Educação adotou medidas necessárias para a suspensão das aulas das redes públicas e privadas pelo período, a princípio, de 30 dias (SANTA CATARINA, 2020), com isso, as atividades presenciais da graduação e pós-graduação das unidades de ensino da UDESC foram interrompidas.

Diante desse quadro, todo o planejamento do semestre foi comprometido e precisou ser reelaborado. Para Moreira e Macêdo (2020), “[...] restaram poucas alternativas para a adaptação dos professores que não sejam as ligadas as ferramentas tecnológicas e ao uso da internet para tentar manter o curso da educação” (2020, p. 72). A utilização desses recursos é cada vez mais recorrente e

[...] exige da abordagem do ensino de Geografia, a necessidade premente de acompanhar as transformações tecnológicas que crianças, jovens e adultos hoje dominam, tais como smartphones, jogos eletrônicos, possibilidades de informações mais rápidas e interativas considerando o Youtube, Netflix e as redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook (LIMA; DA SILVA; DE ARAÚJO, 2018, p. 02).

Entretanto, é válido pontuar a diferença existente entre fazer uso dessas ferramentas para apoio às aulas e a necessidade de empregá-las como principal meio de trabalho. Nesse viés, Moreira e Macêdo (2020) salientam que se

⁵ Entre a bibliografia básica trabalhada na disciplina destacou-se: AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, p. 669-690, 2017; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 09-29; MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J.; BRIGAGÃO, J.; NASCIMENTO, V.; CORDEIRO, M. (Orgs.). **A produção da informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edlstein, 2014. p. 273-294. Além disso, o documentário “Quando sinto que já sei” também foi trabalhado na disciplina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=1067s>. Acesso em: mar. 2020.

Antes da Pandemia os professores travavam uma batalha pela atenção dos alunos nas aulas presenciais devido ao uso indevido dos celulares durante a aula sem uma finalidade pedagógica. Hoje sabemos que o caminho é incluir esses instrumentos na prática do ensino com finalidade educacional (MOREIRA; MACÊDO, 2020, p. 81).

Para todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil aos cursos superiores, foram necessárias adaptações estratégicas que viabilizassem o trabalho dos(as) professores(as) e permitissem o andamento do ano letivo.

Na UDESC, em junho, houve o retorno das aulas na modalidade remota com uso do *BigBlueButton* disponível na plataforma *Moodle*⁶. É preciso ressaltar que docentes e discentes precisaram se ajustar ao uso dessas ferramentas que, no primeiro momento, causaram estranheza. Também ficaram evidentes as limitações dos recursos tecnológicos, a dependência técnica em relação às condições de Internet e conectividade e, também, as diferenças em relação ao diálogo e aos debates presenciais.

Destaca-se que o planejamento da disciplina previa, além das aulas teóricas, oito semanas de acompanhamento presencial das aulas de Geografia e uma intervenção da dupla estagiária junto à uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus de Florianópolis.

Com a retomada das aulas, houve esforço conjunto entre UDESC e IFSC para viabilizar condições mínimas para a realização da prática de estágio, que contou com duas semanas de observação e uma mediação pontual.

As aulas de Geografia das turmas 722 e 723 do segundo ano do Ensino Médio integrado do IFSC aconteciam às terças-feiras à tarde por meio da plataforma Google Meet. Já no primeiro encontro, foram notáveis as expressivas diferenças em relação às expectativas prévias do início do semestre para os encontros presenciais. A dinâmica do primeiro contato com a turma e a interação com os alunos e as alunas foi limitada pelas condições da modalidade remota.

Pode-se afirmar que a situação forçada pela pandemia colocou em evidência as vantagens e os problemas do uso de novas tecnologias na educação. Landim Neto e Barbosa (2012) já adiantavam que

Com a democratização das informações, proporcionada pela mídia, os alunos aprendem cotidianamente através das informações divulgadas pela internet, televisão, jornais, revistas, letras de música, romances, etc. Portanto, a escola e os professores precisam redefinir os papéis assumidos na sociedade da informação. As tecnologias da informação e comunicação redefinem, com efeito, a prática educativa [...] (LANDIM NETO; BARBOSA, 2012, p. 153).

⁶ Segundo a UDESC (2020), o “O Moodle é um dos mais populares e atuais ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), criado por especialistas da área na Austrália e bastante difundido em instituições de ensino na Europa. Também chamado de *learning manage system* (LMS), o Moodle permite interação total entre professores e alunos e inúmeras funcionalidades online para facilitar o repasse de conteúdo e aprendizagem (UDESC, 2020). Já o Big Blue Button (BBB) é descrito como um “[...] um programa que foi integrado ao Moodle pela Udesc. É um software para realização de videochamadas e reuniões por videoconferência, similar ao Microsoft Teams, ao Google Meets e ao Zoom” (UDESC, 2020).

Contudo, a imposição das aulas na modalidade remota revelou novas problemáticas. A falta do convívio cotidiano em sala de aula mostrou que as facilidades proporcionadas pelas tecnologias, importantíssimas e irrefutáveis, não substituem a interação professor(a)-aluno(a).

Além disso, observaram-se outras questões. A duração das aulas foi menor, porque a concentração dos(as) estudantes é comprometida por distrações comuns nos espaços não-formais de ensino. Durante as duas semanas de observação, nenhum(a) dos(as) estudantes ligou a câmera e, com exceção de respostas afirmativas ou negativas, o diálogo via *chat* foi mínimo, apesar dos incentivos do professor responsável.

Tratando da urbanização de Santa Catarina, as aulas de Geografia foram expositivas, com uso de slides e recursos, tais como, o *Google Earth* e o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já para a intervenção, realizada no dia 15 de setembro de 2020, foi proposto trabalhar com os planos diretores de Florianópolis, com considerações sobre o Sul da Ilha de Santa Catarina, visando tratar de temas próximos à realidade dos(as) estudantes. Ao discutir políticas públicas para a capital catarinense, e questões gerais sobre mobilidade urbana, saneamento básico, transporte público e preservação ambiental, também pretendeu-se contribuir com a construção do pensamento crítico e da cidadania, sobretudo, em um ano de eleições municipais.

A experiência da prática docente de forma remota foi desafiadora. A própria organização dos materiais utilizados, a elaboração dos slides e o uso adequado do tempo de fala precisou considerar que, não estando em sala de aula, não seria possível perceber com clareza a recepção e atenção dos(as) alunos e alunas. Talvez, um dos principais desafios seja manter a qualidade dos conteúdos, adaptados ao período mais curto de aula, de forma a incentivar o interesse dos(as) estudantes. Como certificar-se de que estão atentos(as) à fala dos(as) professores(as)?

No início da intervenção, em uma questão feita à turma, foi obtida uma única resposta no *chat*. A comunicação com os(as) estudantes na forma presencial é muito mais dinâmica e ativa, pois o professor ou a professora pode provocar individualmente ou instigar o grupo. Na forma *online*, foi possível observar uma certa dependência a respostas que nem sempre acontecem.

Por outro lado, durante a intervenção final, foi satisfatório quando alguns(mas) alunos(as) ligaram suas câmeras. A mínima oportunidade de conhecê-los(as), associando nomes à fisionomia, foi motivante, porque demonstrou interesse pela proposta de trabalho apresentada.

Ao final da explanação, em espaço aberto para perguntas, foram feitos alguns questionamentos relacionados ao conteúdo ministrado. Na avaliação geral sobre a experiência, esse retorno dos alunos e das alunas foi compreendido como um ponto positivo do exercício de estágio.

De forma geral, a experiência da intervenção foi um passo inicial para a prática docente, sendo que ficaram claros os ônus e os bônus da profissão. Em conjuntura de pandemia, os desafios e as dificuldades são diversos, pois a modalidade remota impõe certas restrições às estratégias e métodos empregados em sala de aula.

Aos professores e às professoras, permanece a tarefa de instigar a atenção, o pensamento crítico e o interesse dos(as) estudantes com o intuito de formar cidadãos e cidadãs conscientes. A formação docente é constante e a adaptação às novas demandas é uma realidade a ser considerada.

Considerações finais

A formação de novos(as) professores e professoras é um dos objetivos do curso de Geografia Licenciatura da UDESC. Esse processo se dá através da instrumentalização técnica para a ação na comunidade escolar e, também, por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados.

As primeiras experiências em sala de aula já revelam alguns dos desafios da profissão, com destaque para questões gerais, como aquelas relacionadas à remuneração e condições de trabalho. Por outro lado, problemáticas ligadas à interação professor(a)-aluno(a), interesse dos(as) educandos(as) e qualidade dos conteúdos ministrados também figuram entre temas recorrentes e importantes para os debates no campo da educação.

No ano de 2020, por consequência da pandemia de COVID-19, foram impostas restrições à circulação de pessoas e ao convívio social com fechamento de escolas e universidades. A suspensão do ano letivo obrigou autoridades e instituições responsáveis a planejar as condições para retorno das atividades escolares e acadêmicas. Sendo assim, os cursos da UDESC retornaram, em junho de 2020, na modalidade remota.

A respeito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, especificamente, pode-se ressaltar alguns aspectos. Primeiramente, para continuidade das discussões teóricas correspondentes, foi necessário que docentes e discentes se adaptassem ao uso do *BigBlueButton* oferecido pela plataforma *Moodle*.

Posteriormente, com anuência do IFSC, foram organizadas observações e uma intervenção a ser realizada com turmas de segundo ano do Ensino Médio Integrado daquela instituição. O estágio foi revelador sobre as dificuldades da prática docente realizada em modalidade remota, sobretudo quando se trata do estabelecimento de relações com os alunos e as alunas. A experiência também impôs o uso dos slides compartilhados como principal metodologia de trabalho.

Entre as principais percepções resultantes do primeiro Estágio Supervisionado em Geografia, na conjuntura pandêmica de 2020, destacaram-se as profundas de-

sigualdades nas condições de acesso à Internet, os vários imprevistos derivados da fragilidade de conectividade, as mudanças comportamentais de professores(as) e alunos(as) e o empenho necessário para cativar e manter o interesse em aulas restritas às plataformas digitais.

A utilização de recursos tecnológicos já é uma realidade em curso tratada e discutida no campo da educação. Contudo, a crise sanitária decorrente da COVID-19 impôs novas formas de ensino-aprendizado significativamente pautadas pela Internet e suas ferramentas, acelerando a necessidade de debater quais metodologias empregar e, principalmente, como garantir a qualidade no ensino.

Referências

- BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente**: da teoria à prática, ação-reflexão. 1º Simpósio Nacional de educação. Cascavel/PR, 2008. p.1-11.
- BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTRO-GIOVANI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p. 57 - 63.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. (Orgs). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.
- LANDIM NETO, F. O.; BARBOSA, M. E. S. Desafios na formação inicial do professor de Geografia: reflexões acerca da teoria e da prática. **Geosul**, Florianópolis, v. 53, n. 27, p. 139-161, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n53p139/24481>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R. da; DE ARAÚJO, E. F. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista GEOSABERES**. Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5528/552857186001/html/index.html>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 20, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 30 out. 2020.
- MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download/544/566>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MOREIRA, K. da S.; MACÊDO, R. C. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor Américo Barreira, Fortaleza: CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, [s.l.], v. 2, n. 02, p. 70-89, 27 ago. 2020.

OLIVEIRA, C. R. M. de; SILVA, M. V. da. A formação do professor de Geografia na atualidade: formação inicial, saberes docente, práticas de ensino e pesquisa. In: IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de Geografia, Caldas Novas, GO, **Anais...** 2018. Disponível em: <http://nepeg.com/forum/ix-forum-nepeg/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução Nº 043/2013 – CONSUNI, 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://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/160/043_2013_licenciatura_em_geografia_15683013019909_160.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Udesc faz atendimento por videochamada para tirar dúvidas sobre Moodle**. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/noticia/udesc_faz_atendimento_por_videochamada_para_tirar_duvidas_sobre_moodle. Acesso em: 31 out. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria Estadual de Educação. **Governo do Estado determina suspensão das aulas nas redes estadual, municipal e particular de Santa Catarina**. 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30553-governo-do-estado-determina-suspensao-das-aulas-nas-redes-estadual-municipal-e-particular-de-santa-catarina>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. COVID-19 Educational Disruption and Response. **UNESCO**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 05 nov. 2020.

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 maio/ago. 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO CURRICULAR NA BIBLIOTECA DA ESCOLA WALDORF ANABÁ

*Leila Rosângela Grieger
Ketry Gorete Farias dos Passos
Adriana Fritzen Pereira*

Introdução

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possibilita ao estudante realizar estágio em uma Unidade de Informação, colocando em prática o que aprendeu durante o curso de graduação. É o momento em que o aluno desenvolve atividades que lhe permitam adquirir experiência e aptidões para o fazer profissional. O estágio propicia uma vivência sobre a futura profissão, oferecendo, ao estudante, condições para que, quando recém-formado, possa ter chances no mercado de trabalho. É participando de todas as atividades da biblioteca que se pode conhecer a dinâmica, o funcionamento, os usuários e suas necessidades informacionais. Através do relatório de estágio que o aluno elabora, é possível conhecer a Unidade de Informação na qual se realiza o estágio, saber como foram desenvolvidas as atividades e relatar as facilidades e dificuldades enfrentadas no processo.

Uma biblioteca exerce papel importante na sociedade e caracteriza-se por ser um espaço onde que há a preocupação em coletar, organizar, disseminar e dar acesso à informação. Já a biblioteca escolar se caracteriza por ser um “[...] espaço de trabalho em que o bibliotecário escolar deve atuar, visando à interação de alunos e de professores, além de facilitar o acesso à informação para o processo de ensino aprendizagem” (PACHECO, 2010, p. 27).

Conforme o conteúdo programático do plano de ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (UDESC, 2020), o estágio possui como objetivo geral proporcionar o relacionamento entre o conteúdo teórico-prático adquirido durante o curso. Os objetivos específicos compreendem: a) diagnosticar como ocorrem os processos de organização e recuperação da informação; b) diagnosticar como ocorrem os processos de gestão, acesso e uso da Informação e c) desenvolver atividades relacionadas aos diversos processos desenvolvidos em Unidades de Informação.

Como justificativa para a escolha do local de estágio, destaca-se que a graduanda tem contato com a Pedagogia Waldorf desde 2008 e, em 2019, teve a oportunidade de fazer um estágio não obrigatório na Biblioteca Guimarães Rosa (BGR) da Escola Waldorf Anabá (EWA) de Florianópolis. Naquela ocasião, foi possível vivenciar todas as atividades inerentes ao cotidiano da bibliotecária escolar e conhecer usuá-

rios e suas necessidades informacionais. Foi possível, também, conhecer e entender a dinâmica de uma biblioteca escolar inserida em uma escola de Pedagogia Waldorf. Dessa forma, teve-se contato com a rotina da biblioteca, fator determinante para a escolha do local da realização do estágio curricular obrigatório.

Na EWA, tanto a biblioteca quanto a bibliotecária são valorizadas pela comunidade escolar; além disso, a bibliotecária participa semanalmente das reuniões pedagógicas. A biblioteca é muito procurada pelos professores, para aperfeiçoamento pessoal e profissional e, também, pelos pais dos alunos, que procuram livros que os ajudem a compreender o desenvolvimento do ser humano.

Conforme destaca Pereira (2017, p. 27), a Biblioteca Guimarães Rosa

[...] é frequentada por pais, funcionários, interessados e estudantes da Pedagogia Waldorf ou de algum ramo da Antroposofia, como a Terapia Artística, Agricultura Biodinâmica, Medicina Antroposófica, entre outras. Também recebe grupos de estudantes de várias universidades e cursos, geralmente de Pedagogia, Arquitetura e Naturologia, que buscam informações sobre Antroposofia, o que a diferencia de uma biblioteca escolar tradicional, tornando-a especializada.

Uma biblioteca escolar tem grande importância para a sociedade e proporciona um impacto positivo no desempenho dos alunos, para além de ser ambiente propício para se promover o gosto pela leitura. Para Sousa (2014, p. 226), a biblioteca escolar pode “[...] transformar-se em uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um desempenho dos educandos de melhor qualidade. [...] a biblioteca pode auxiliar a ação do aluno e do professor, atuando como elo destes com o mundo do conhecimento”.

A Lei 12.244 (BRASIL, 2010) defende a obrigatoriedade das bibliotecas escolares nas instituições de ensino públicas e privadas de todo o país, além de respeitar a profissão do Bibliotecário. É importante que se faça um esforço para que a presença e atuação do bibliotecário nesses ambientes seja cobrada e fiscalizada, pois o bibliotecário escolar precisa ser valorizado.

Estagiar em uma biblioteca escolar é uma experiência única com crianças e jovens. É também uma oportunidade de conhecer a realidade de uma biblioteca desse porte, seu acervo e a dinâmica entre alunos, professores e bibliotecário.

Escola Waldorf Anabá

Criada em 1980, a Escola Waldorf Anabá nasceu a partir do sonho de alguns pais em oportunizar educação diferenciada aos seus filhos, centrada em valores profundos do ser humano (ESCOLA WALDORF ANABÁ, 2020a). Essa escola segue os princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. À época do estágio, contava cerca 400 alunos e 60 profissionais, entre professores e demais funcionários.

A Antroposofia é “[...] um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana” (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA, 2020a).

A Pedagogia Waldorf é um dos ramos da Antroposofia e foi introduzida na Alemanha por Rudolf Steiner em 1919. É uma pedagogia holística aplicada ao ser humano e à sua educação, que leva em conta as diferentes características das crianças e dos adolescentes. (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA, 2020b).

A EWA é gerida pelos pais, professores e colaboradores por meio da Associação Pedagógica Micael, entidade sem fins lucrativos e instância jurídica mantenedora da escola. “A Associação zela pela aplicação da pedagogia Waldorf e pelos princípios e valores antroposóficos que ela representa e que fundamentam o trabalho da escola” (ESCOLA WALDORF ANABÁ, 2020b, *online*).

A organização da escola baseia-se na autogestão e o trabalho se divide em três esferas que se interrelacionam: a esfera pedagógica (Conselho Pedagógico e corpo docente); a esfera socioeconômica (Comissão Financeira) e a esfera jurídico-administrativa (Associação Pedagógica Micael). O suporte à gestão da escola acontece por meio das comissões de trabalho (grupos formados por pais, professores e funcionários) em todas as esferas. Como exemplo, podemos citar a Comissão da Biblioteca, Comissão de Festas, Comissão de Segurança, Comissão de Grade Escolar, entre outras (ESCOLA WALDORF ANABÁ, 2020c).

As disciplinas que compõem o currículo de uma escola Waldorf - dependendo da escola e do ano em que está o aluno - são: Agrimensura, Alemão, Artes Aplicadas, Biologia, Desenho, Educação Física, Espanhol, Eurytmia¹, Filosofia, Física, Geografia, História, História das Artes, Inglês, Jardinagem, Matemática, Música, Português, Religião, Sociologia, Teatro, Trabalhos Manuais e Química.

Biblioteca Guimarães Rosa

A BGR foi inaugurada em 1998. De acordo com Silveira, Fioravante e Vitorino (2009), está situada em um local privilegiado da escola, no segundo pavimento, num ambiente iluminado e bem arejado, com aproximadamente 60m². Seus usuários são os alunos, pais, professores e demais funcionários, além de estudantes da Pedagogia Waldorf. Os alunos utilizam a biblioteca para pesquisas e atividades relacionadas aos conteúdos apresentados em sala de aula e para empréstimos de livros de literatura indicados pelos professores ou de livre escolha. Como na maioria das escolas Waldorf, os alunos da EWA não utilizam apostilas ou livros didáticos e

¹ A Eurytmia é uma forma de dança, movimentos, ritmos e sons. “Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo” (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA, 2020c).

[...] os professores encontram na biblioteca os conteúdos e suas abordagens nos diversos materiais agrupados para esse fim. São exemplos os registros e textos elaborados pelos próprios professores ou especialistas em assuntos específicos de outras escolas [Waldorf] do Brasil ou exterior, assim como, trabalhos e cadernos elaborados pelos alunos que fazem registros segundo o que lhes foi apresentado pelo professor, ou seja, registros do que aprenderam (PEREIRA, 2017, p. 27).

O acervo possui em torno de sete mil e quinhentos títulos e apresenta características comuns à maioria das bibliotecas escolares, como obras de referência, literárias e das disciplinas curriculares. O acervo também é direcionado para a Antroposofia e Pedagogia Waldorf, para o currículo abordado em sala de aula, assim como, de literatura universal e brasileira direcionada aos públicos infantil, infanto-juvenil e adulto. A biblioteca também abriga uma coleção de pedras e rochas, ainda não catalogadas, dispostas em um expositor que se destaca no espaço físico da BGR.

A gestão da BGR é de responsabilidade da Comissão da Biblioteca, composta pela bibliotecária – registrada no Conselho Regional de Biblioteconomia da 14ª Região -, um professor de Literatura e Filosofia e uma professora de Português.

A BGR aceita sugestões para aquisição de obras bibliográficas. Também aceita doações de livros, que são selecionados de acordo com a proposta da biblioteca. Aos usuários, são oferecidos os seguintes serviços: consulta local, pesquisa bibliográfica, empréstimo domiciliar, visita orientada, aulas de leitura, renovação presencial, espaço para estudo, atividades culturais.

Recursos para tratamento do acervo

A BGR utiliza o software livre BibLivre² e possui 2 computadores para o processamento técnico e demais atividades. Tem à disposição para consulta o código *Anglo-American Cataloguing Rules, second edition* (AACR2) e o código de Classificação Decimal de Dewey (CDD) como auxiliar ao processamento técnico.

Os livros de literatura, didáticos, paradidáticos, obras de referência, apostilas e materiais pedagógicos são classificados utilizando-se a CDD para a classificação dos assuntos. Para a classificação dos autores, é utilizada a tabela Cutter-Sanborn.

Os livros de literatura infantil para o 2º e 3º anos são dispostos nas devidas prateleiras sem etiquetas de classificação. Já as obras de referência, os livros didáticos e paradidáticos, além dos livros de literatura do 4º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, são dispostos na prateleira devidamente etiquetados com a classificação da CDD e da tabela Cutter. O material pedagógico é acondicionado em caixas de arquivo apropriadas, com uma etiqueta informando o ano, pois facilita a consulta por parte dos professores.

² Biblivre. <http://biblivre.org.br/index.php/sobre-biblivre>

Recursos para gestão da biblioteca

A Comissão da Biblioteca é responsável pela gestão, incluindo as decisões sobre estágios; melhorias no espaço físico, compra de materiais, seleção e aquisição de livros, revistas e periódicos; descarte e desbaste de itens e organização de ações culturais. Além da Política de Desenvolvimento de Coleções, a biblioteca possui Regulamento Interno que estabelece regras para o seu funcionamento.

A BGR não cobra multa por atraso na devolução de suas obras. Possui uma verba fixa mensal destinada para as aquisições de itens, porém, se for necessário ultrapassar o valor estipulado, este é suprido pela escola. As obras literárias pedidas no concurso de vestibular são adquiridas conforme a Comissão da Biblioteca julgue necessário para suprir a demanda dos estudantes do Ensino Médio. Para atender aos usuários, conta-se com uma bibliotecária formada pela UDESC. Atualmente não possui outros funcionários ou estagiários remunerados.

Atividades desenvolvidas

É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas no Plano de Atividades, orientado e aprovado pela Supervisora de Estágio e pela professora Orientadora de Estágio, elencadas abaixo, foram realizadas de forma presencial:

- a) **Processamento Técnico:** Classificação, Catalogação e Indexação no Biblivre utilizando CDD, AACR2, tabela Cutter-Sanborn e MARC21;
- b) **Organização e reorganização dos livros nas estantes:** segundo o número de classificação do assunto e a notação do nome do autor;
- c) **Preservação, manutenção e higienização do acervo:** consiste na retirada e limpeza de cada item das estantes;
- d) **Serviço de Referência:** Atendimento às demandas dos usuários; e
- e) **Circulação:** Cadastro de usuários; empréstimo, renovação e devolução de livros.

Após a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia causada pelo Novo Coronavírus³, o plano de atividades do estágio foi reformulado. As atividades foram redistribuídas para somar as horas designadas para a prática do estágio, portanto, as atividades realizadas de forma não presencial foram as seguintes:

³ Em 31/12/2019 foi constatado o primeiro caso de COVID-19, causado pelo Novo Coronavírus SARS-CoV-2, em Wuhan, na China. A partir de então, os casos se espalharam rapidamente pelo mundo, atingindo, inicialmente, a Europa e chegando na América do Sul e no Brasil entre fevereiro e março de 2020. Desde então, a Organização Mundial da Saúde (OMS) vem prestando orientações a todas as nações do mundo para a prevenção, contenção e tratamento da doença (UDESC, 2020).

- a) **Processamento Técnico:** Classificação, Catalogação e Indexação no sistema Biblivre utilizando CDD, AACR2, tabela Cutter-Sanborn e MARC21;
- b) **Preparo técnico:** colocação de etiquetas nos itens catalogados;
- c) **Preservação, manutenção e higienização do acervo;** e
- d) **Confecção do Manual de cadastro de obras (Biblivre).**

Durante todo o período de realização das atividades de forma remota, a supervisora do estágio se fez presente por e-mail e/ou ligações via WhatsApp (aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo) para acompanhar o progresso das atividades.

Processamento técnico

O processamento técnico é o conjunto de atividades que permite a organização de uma biblioteca, além de facilitar as buscas por informações. Essas atividades são feitas com o auxílio de alguns instrumentos auxiliares, tais como o AACR2, a CDD e a tabela Cutter-Sanborn. De acordo com Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 43):

[...] o processamento técnico envolve um conjunto de trabalhos voltados para análise dos livros [e demais itens] que compõem o acervo. Esses trabalhos vão permitir que se faça a descrição única de cada livro, tanto do ponto de vista físico (autor, título, edição, páginas etc.), quanto do ponto de vista de seu conteúdo. Tais descrições geram condições para que as informações sejam recuperadas. Fazem parte desse conjunto: seleção, registro, classificação, catalogação, alfabetização, colocação de etiquetas, ordenação dos livros nas estantes e preparo técnico do livro.

O software Livre Biblivre, o AACR2, a CDD e a tabela de Cutter-Sanborn deram suporte ao desenvolvimento das seguintes atividades do estágio:

- a) **Seleção:** A participação nesta etapa do processamento técnico não foi expressiva, embora a estagiária tenha trocado ideias com a bibliotecária.
- b) **Catalogação, registro e classificação:** O sistema de classificação de assunto na Biblioteca Guimarães Rosa é a CDD (edição 20) e a tabela Cutter-Sanborn para os autores. O sistema utilizado para a catalogação é o BibLivre e o padrão MARC21. Para iniciar um novo registro, faz-se uma consulta no sistema para verificar a existência do item a ser incluído, evitando-se a duplicidade de registro. Se o item já existir, basta registrar um novo exemplar e preencher os campos do BibLivre, caso seja nova obra, faz-se o novo registro, com preenchimento de todos os campos.
- c) **Preparo técnico e colocação de etiquetas:** Em cada item catalogado, coloca-se um carimbo com o nome da biblioteca e outro carimbo com o número do

tombo e a data da catalogação. Após, procede-se à anotação a lápis do número de chamada no interior do objeto (em caso de livro, apostila ou caderno) para facilitar a identificação do item no momento de colocar as etiquetas.

- d) Ordenação dos livros nas estantes:** Os livros catalogados e com as devidas etiquetas afixadas são colocados nas estantes conforme sua localização geográfica. Diariamente, ao chegar na biblioteca, faz-se uma revisão das estantes para reorganizar os itens ou recolocar os livros que foram retirados das prateleiras e deixados sobre as mesas.

Para organização do acervo nas estantes, conforme Pereira (2017, p. 78):

[...] convencionou-se a disposição das áreas de conhecimento e assuntos de acordo com o currículo, o espaço físico e atividades desenvolvidas na biblioteca. São elas: Antroposofia, Artes, Astronomia, Biografia, Biologia, Botânica, Contos e Lendas, Corpo Humano, Desenho de Formas, Ecologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Línguas Estrangeiras, Literatura, Literatura Brasileira, Matemática, Medicina, Música, Pedagogia, Poesia, Psicologia, Química, Religião, Sociologia, Teatro, Trabalhos Manuais e Zoologia.

Atendimento ao usuário

O atendimento ao usuário e à sua necessidade informacional é a atividade mais importante de uma biblioteca. Na BGR, quando chega um usuário, interrompem-se quaisquer atividades que estão sendo desenvolvidas para atendê-lo, pois usuário satisfeito é usuário que sempre volta.

- a) Circulação:** A BGR adotou a medida de continuar utilizando as fichas catalográficas para alunos de 2º e 3º anos no empréstimo de livros com anotações em suas fichas pessoais. Isso demanda mais tempo para a bibliotecária na hora de atender a essas turmas, porém, a experiência demonstra que a criança tem mais facilidade de visualizar e entender esse processo do que se fosse pelo sistema informatizado.

Acrescenta-se que esse atendimento mais personalizado se transforma em um momento de descontração e promove a socialização entre os colegas, incentivando a troca de sugestões de leitura. Os alunos ficam encantados com esse momento e sempre comentam com a bibliotecária como foi sua leitura e o que mais gostaram no livro. A partir do 4º ano, os empréstimos já são feitos pelo BibLivre.

Apesar de o BibLivre permitir consultas, renovações e reservas de forma remota, a Comissão da Biblioteca prefere que os atendimentos para empréstimos, devoluções e renovações sejam presenciais. Os professores são também atendidos pela bibliotecária por meio do aplicativo WhatsApp. Mensalmente, a bibliotecária emite um

relatório de itens em atraso, solicita junto à secretaria os números telefônicos dos responsáveis e faz contato para cobrar a devolução. Os alunos, pais e funcionários podem pegar emprestado os livros por 15 dias, já os professores não têm limite de tempo, a não ser que outro professor necessite do material.

b) Dúvidas e orientações aos usuários: Em geral, os usuários conhecem as regras de utilização da biblioteca, horário de funcionamento e outras questões, porém, a bibliotecária está sempre à disposição para atender suas dúvidas.

Os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm uma aula especial em que a bibliotecária mostra toda a biblioteca e explica seu funcionamento. No decorrer do ano letivo, os alunos vão aprendendo como utilizar a biblioteca e como se comportar no ambiente.

A divulgação das novas aquisições da biblioteca é feita através do jornal “O Colibri”, publicado pela escola trimestralmente. Além das novas aquisições, o jornal mantém uma coluna intitulada “Para ler”, espaço onde um leitor da biblioteca pode dar sugestões de leitura (geralmente de um item que a biblioteca possui), fazendo uma pequena sinopse da obra.

Preservação, manutenção e higienização do acervo

As medidas utilizadas para preservação, manutenção e higienização do acervo são: encadernação de materiais constituídos de folhas soltas, confecção de capas de livros que estão com a capa danificada, apagar as marcações feitas a lápis nos livros e limpeza regular nas estantes.

Dificuldades e facilidades encontradas no estágio

As atividades de estágio iniciaram no dia 10 de março de 2020 e foram realizadas até o dia 16 desse mesmo mês. Em 17 de março foram suspensas todas as atividades de ensino na UDESC devido ao isolamento imposto pela pandemia do novo coronavírus. As aulas da graduação ficaram suspensas até o dia 21 de junho de 2020 e foram retomadas de forma não presencial no dia 22 de junho. As atividades do Estágio Curricular Supervisionado iniciaram de forma remota a partir de 27 de agosto de 2020.

Verificou-se, então, a necessidade de algumas adaptações para a realização dessas atividades remotas e que fizeram surgir algumas dificuldades, tais como: a necessidade de providenciar um equipamento eletrônico para fazer as atividades remotas; configurar o notebook da estagiária para trabalhar remotamente; a qualidade da conexão com a Internet em casa é instável; os móveis em uma residência não são

adequados para o teletrabalho, comprometem o desempenho e não otimizam o bem-estar, e a maioria das atividades do Plano de Atividades não pôde ser realizada, como o contato com os usuários da biblioteca.

No entanto, houve pontos positivos e facilidades; destacam-se: aprender a lidar com os imprevistos e com as adversidades; trabalhar com crianças é sempre uma oportunidade de crescimento pessoal; receber apoio incondicional da escola e da biblioteca para que o estágio pudesse ser realizado; flexibilizar o horário do trabalho desde que as atividades fossem todas cumpridas.

Considerações finais

A realização do estágio em uma Unidade de Informação é essencial para a formação profissional do estudante. No estágio, coloca-se em prática a teoria vista na sala de aula, portanto, pode-se considerar que o objetivo geral do estágio foi alcançado.

A dedicação da bibliotecária e supervisora do estágio ao conduzir as atividades diárias da biblioteca e o carinho com que atende aos usuários são contagiantes e inspiradores e tornaram o estágio agradável e gratificante.

Algumas atividades realizadas na biblioteca se mostraram mais fáceis de serem executadas do que em sala de aula, como foi o caso da catalogação e da classificação.

No decorrer do estágio, surgiram algumas dificuldades, principalmente aquelas causadas pela pandemia do novo coronavírus. No entanto, sabe-se que não é só diante de facilidades que se evolui pessoal e profissionalmente, as dificuldades também são essenciais para o aprendizado. Além disso, também houve pontos positivos, com destaque à alegria estampada no rosto de cada criança que entrava e saía da biblioteca. Destaca-se também a excelente receptividade obtida por parte dos alunos, professores e demais funcionários.

Uma biblioteca escolar tem papel muito importante dentro de uma instituição de ensino e precisa ser valorizada pela escola a que está vinculada. A Escola Waldorf Anabá valoriza a Biblioteca Guimarães Rosa e valoriza sua bibliotecária. Também demonstra isso ao dar suporte ao seu desenvolvimento e ao suprir as suas necessidades.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010. Universalização das Bibliotecas nas Instituições de Ensino do País. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2010.

ESCOLA WALDORF ANABÁ. **História da Escola Waldorf Anabá**. Florianópolis, SC, 2020a. Disponível em: <http://www.anaba.com.br/quem-somos/historia-da-escola-waldorf-anaba>. Acesso em: 21 set. 2020.

ESCOLA WALDORF ANABÁ. **Associação Pedagógica Micael**. Florianópolis, SC, 2020b. Disponível em: <http://www.anaba.com.br/quem-somos/associacao-pedagogica-micael>. Acesso em: 21 set. 2020.

ESCOLA WALDORF ANABÁ. **Gestão escolar**. Florianópolis, SC, 2020c. Disponível em: <http://www.anaba.com.br/quem-somos/gestao-escolar>. Acesso em: 21 set. 2020.

PACHECO, R. **Biblioteca Escolar**: conquistando respeito e admiração. Florianópolis: DIOESC, 2010. 77p.

PEREIRA, A. F. **Uma política de gestão de estoques de informação em biblioteca escolar**: escola Waldorf Anabá. 2017. 91p. Trabalho de Conclusão de Curso (Biblioteconomia). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117p.

SILVEIRA, L. da ; FIORAVANTE, R.; VITORINO, E. V. Formação e desenvolvimento de coleções: proposta para biblioteca escolar de acordo com a pedagogia Waldorf. **Revista ACB**. Florianópolis, SC. v. 14, n. 1, p. 86-103, jan./jun., 2009.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). São Paulo, SP, 2020a. **Antroposofia**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). São Paulo, SP, 2020b. **Pedagogia Waldorf**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL (SAB). São Paulo, SP, 2020c. **Euritmia**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/euritmia/>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOUSA, L. C. S. de. Biblioteca escolar como suporte informacional no processo ensino e aprendizagem para os alunos do PROEJA. **Revista ACB**. Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 224-234, jul./dez. 2014.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Plano de Ensino**: Estágio Curricular Supervisionado. Florianópolis, 2020.

TRILHANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO/SC

Ana Flávia Pereira

Camila Benatti Policastro

Mário André Corrêa de Faria

Ana Paula Nunes Chaves

Antes de março de 2020

No meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

Início do ano de 2020 e, com ele também se iniciava mais um semestre acadêmico, porém, sem sabermos que seria completamente diferente dos anteriores. Imaginávamos que nossas rotinas acadêmicas seriam mantidas como de costume, seguindo o calendário acadêmico e semanas repletas de compromissos na Universidade. As agendas se preencheriam com horários de aulas, grupos de estudos, palestras, eventos, muita ansiedade pelas novas disciplinas e temas de estudo. Em especial, estávamos animados por iniciar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Essa disciplina é obrigatória para os estudantes que cursam a licenciatura e motivo de grande expectativa. O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III diferencia-se no espaço de atuação do estagiário, pois entram em cena ambientes não formais de educação ou outros espaços de educação formal, como os anos iniciais do Ensino Fundamental ou a Educação de Jovens e Adultos, especificidades de atuação docente que os estagiários não vivenciaram nos semestres anteriores. Dentre as escolhas possíveis de atuação estavam um cursinho pré-vestibular, uma escola pública com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST).

Após a escolha de atuação no PAEST, imaginávamos criar oficinas, trabalhar com educação ambiental em trilhas do Parque, mapear caminhos, fotografar paisagens, andar por entre as belas fauna e flora desta importante Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral do Estado de Santa Catarina e, sobretudo, estar com estudantes e visitantes do Parque. Desejos de geógrafos de colocar os pés no ambiente de estudo se mesclavam com a vontade docente que nos afluía na licenciatura.

Como já sabido, todas as expectativas geradas para o ano de 2020 encontraram abruptamente a emergência da pandemia da COVID-19 e das medidas de distanciamento e segurança sanitária impostas logo no primeiro mês letivo. Confinados

em nossas casas, em um primeiro momento, lidamos com a frustração. Em seguida, lidamos com a paciência e aguardamos a autorização de retomada das atividades acadêmicas, mesmo que de forma remota. Por fim, nos últimos dias de junho, quando finalmente retomamos os estudos e a disciplina de estágio atrás das telas de celulares e computadores, aprendemos a nos adaptar ao novo formato de educação remota, a transformar nossas expectativas, reformulá-las e planejar o semestre e as ações de estágio.

E é disso que este texto trata: um relato de experiência desse período atípico, experiência derivada da educação remota, seja como estudantes do próprio estágio ou como propositores de educação ambiental no PAEST. Exploramos, no texto, as atividades desenvolvidas no semestre, resistências e dificuldades, bem como, o despertar de um potencial educativo por nós até então inutilizado. Além disso, apresentamos os materiais didáticos planejados e elaborados no estágio, ou seja, esperamos presentear o leitor com a Trilha da Restinga do Maciambu percorrida no ciberespaço, bem como, a sequência didática elaborada para professores que se soma à trilha virtual.

Primeiramente, para apresentar todo esse caminho pedregoso, exporemos o ambiente desse estágio, conversando com autores que debatem a importância das UC, da geodiversidade do território do PAEST e, ainda, a necessidade do sentimento de pertencimento da população com o local, com a educação ambiental como estratégia de aproximação e do despertar para o cuidado com este espaço. Em seguida, descrevemos o planejamento das ações e as atividades realizadas durante o estágio. Por fim, apresentamos os materiais didáticos e as dificuldades e soluções encontradas nesse caminhar virtual.

Os (des)caminhos do estágio: UC, PAEST, temas e conceitos

O estágio em ambiente não formal de educação ocorreu em uma das mais importantes Unidade de Conservação (UC) do estado de Santa Catarina. Por definição da Lei nº 9.985/2000, uma UC é um

[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, 2000).

As UC, além de garantirem a conservação de determinado espaço, possuem duas formas de manejo que são classificadas em Unidades de Uso Sustentável e Unidades de Proteção Integral. As Unidades de Uso Sustentável têm o objetivo de conciliar a conservação da natureza e o uso dos seus recursos naturais de um modo sustentável. Já as Unidades de Proteção Integral têm o objetivo de preservar a natureza, permitindo o seu uso, conforme a Lei nº 9.985, citada anteriormente.

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST) é a maior UC Integral do estado e foi criado em 1975 (BRASIL, 1975). A institucionalização da área enquanto parque contou com o auxílio dos estudos botânicos do padre Raulino Reitz (PIMENTA, 2016). O Parque representa cerca de 1% do território catarinense, estendendo-se por 9 municípios e pelos arquipélagos de Moleques do Sul e das Três Irmãs. De acordo com Pimenta (2016), a transformação do PAEST em uma UC justifica-se pela importante riqueza natural que representa, uma vez que em seu território há mananciais de águas termais e diversas nascentes, aspectos e fenômenos geológicos e geomorfológicos da paisagem considerados monumentos naturais mundiais, e uma abundante fauna e flora da Mata Atlântica do sul do país.

O Parque abriga, em seus limites, uma rica geodiversidade. José Brilha, em seu livro *Patrimônio Geológico e Geoconservação*, conceitua a geodiversidade como a “[...] variedade de ambientes geológicos, fenômenos e processos ativos que dão origem a paisagens, rochas, minerais, fósseis, solos e outros depósitos superficiais que são o suporte para a vida na Terra” (BRILHA, 2005, p. 17). No PAEST, por exemplo, observamos registros de cordões arenosos, rochas com escritas rupestres, cachoeiras e nascentes que reforçam sua riqueza.

Para explorar essa realidade local nos estudos geográficos e a importância desse espaço, acreditamos que o lugar precisa ser (re)conhecido. Segundo Callai (2003), a realidade precisa ser conhecida através do lugar, para que os indivíduos que ali circulam possam produzir e se reconhecer como pertencentes a ele, para que possam desenvolver suas atividades. Sentir-se pertencente a um lugar significa fazer parte dele, da sua história, criando elementos protetivos e valorativos.

Aí reside um desafio: como aproximar, despertar o amor ao lugar, o sentimento de pertencimento sem poder acessar esse lugar fisicamente? Como ler a paisagem do Parque através do espaço virtual? Como conhecer o que está nesse lugar de maneira remota? De que maneira compreender suas paisagens? Como materializar e socializar as vivências? Antes, responderíamos a essas questões no meio físico, agora, trilhamos e buscamos respondê-las no ambiente virtual.

A proposta da trilha virtual para a educação ambiental é importante nesse momento histórico. Conforme Marcos Reigota (2014, p. 14), “[...] a educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão ‘por que’ fazer do que ‘como’ fazer” (Grifos do autor). E por que a proposta de uma trilha virtual para a Educação Ambiental do Parque? Em tempos de pandemia, em que nada parece possível em virtude das restrições sanitárias impostas ao ensino, realizar uma ação de educação ambiental no ciberespaço, foi algo que nos afetou, pois estamos habituados a desenvolver grande parte de nossos trabalhos de campo e de pesquisa em contato com o meio físico.

Para refletir sobre esses desafios, consideramos significativo que propostas de educação ambiental em lugares de interesse ecológico ressaltem os motivos pelos

quais os ambientes foram e precisam ser preservados, ainda, que destaquem o seu valor histórico, estético e ecológico para as sociedades anteriores e as contemporâneas (REIGOTA, 2014). Desse modo, nos propusemos explorar o espaço virtual como campo de estudo, além de textos, documentos e pesquisas científicas conhecermos os pontos geográficos levantados. Assim, a nossa trilha virtual aproximaria o visitante do local e o conduziria a perceber e a ler as paisagens do Parque, mesmo que através das telas de aparelhos eletrônicos. Serviriam, posteriormente, para maior conhecimento e aprofundamento sobre o lugar.

O passo a passo do estágio: organizando as pedras do caminho

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III possui carga horária de 288 horas, contabilizando 08 créditos (UDESC, 2020). A ementa, conforme a matriz curricular do curso, preocupa-se com a formação do educador/pesquisador em Geografia em campo no desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem em ambientes formais e não formais de educação.

Diante da situação desencadeada pela pandemia de COVID-19, a carga horária do estágio se manteve, porém, com algumas diferenças. O calendário acadêmico iniciado no dia 10 de fevereiro foi suspenso por conta das exigências de distanciamento social impostas em nossa universidade no dia 16 de março, retornando somente no dia 23 de junho. As aulas, que antes ocorriam em sala de aula e em campo, preenchendo toda a tarde, foram reduzidas a encontros remotos síncronos via plataforma *Microsoft Teams* e aulas assíncronas nas quais realizamos tarefas programadas.

Em meio a todas as transformações no calendário acadêmico, nos organizamos em grupos, compostos por duplas ou trios, cada grupo atuando em uma frente distinta de ação propositiva ao Parque. Dentre as atividades avaliativas da disciplina constaram: fichamentos de textos, participação em fóruns de discussão, desenvolvimento de materiais didáticos virtuais para o PAEST, participação no seminário de apresentação das atividades de estágio, por fim, este relato como forma de documentação da experiência com o novo modo de fazer estágio.

Em um curto período, tivemos que escolher quais textos fichar e qual plataforma utilizaríamos para elaborar o material didático que seria desenvolvido em nosso estágio. Para isso, criamos um cronograma de tarefas e datas para entrega das atividades. Acreditamos que foi importante seguir esse cronograma para nos organizarmos em um ano tão comprometido pelas inconstâncias e anormalidades da situação que vivemos.

Além disso, vale mencionar que parte das tarefas estipuladas no cronograma demandou reuniões de orientação com a professora da disciplina de estágio e com o supervisor de estágios no PAEST. Em uma dessas reuniões com a equipe de educadores ambientais do referido Parque, realizadas por vezes na plataforma *Google Meet*

ou por contato via *Whatsapp*, ouvimos a demanda por materiais com a finalidade de veicular informação e educação nas redes virtuais do PAEST. Então, somada à vontade de elaborar algum material educativo, optamos por criar uma trilha virtual acompanhada de sequência didática com o objetivo de apresentar temas da paisagem do Parque.

Para tal, investigamos quais trilhas existem no PAEST e conhecemos a dissertação de mestrado de Shigueko Terezinha Ishiy Fukahori (2004), que aborda a Trilha da Restinga do Maciambu. Por fim, adaptamos parte desse estudo para o ambiente virtual que elaboramos.

As pedras são os frutos dos caminhos

Planejamos como atividade do estágio criar dois materiais para o Parque: uma trilha virtual e uma sequência didática. Esses materiais foram pensados para uso em projetos de educação ambiental e estratégias de divulgação do Parque, nas formações para a equipe, como material didático destinado às escolas, entre outros.

Neste artigo, primeiramente, abordamos a trilha virtual¹ sobre a Trilha da Restinga do Maciambu. A ideia de criar uma trilha virtual partiu da nossa frustração com as limitações de acesso ao Parque (que se encontrava fechado durante a pandemia) e nosso gosto por explorar espaços ao ar livre.

Tendo essa motivação em mente, investigamos as possibilidades de plataformas e de formatos para trilhas realizadas remotamente. Não foi uma tarefa fácil por diversos motivos: nossa falta de habilidade com a tecnologia, a inexperiência com design gráfico e a falta de orientação quanto à estética de um produto visual.

Para resolver o primeiro problema, escolhemos a plataforma *Prezi* de edição de lâminas (*slides*). Constatamos uma ampla variedade de funções que poderiam ser úteis em nosso produto, mesmo utilizando a versão sem custos: inserir fotos, vídeos, áudios, *Portable Document Format* (PDF), efeitos, além de uma série de símbolos e ilustrações já disponíveis na própria plataforma.

Quanto ao segundo desafio, nos deparamos com a importância da organização visual do material. Foi necessário procurarmos instruções de colegas que atuam nas artes visuais, design gráfico e dos supervisores e orientadores de estágio. Fizemos o recorte de tudo aquilo que pretendíamos escrever e elegemos informações imprescindíveis. Também foi preciso eleger uma quantidade máxima de pontos na trilha virtual (lâminas de *slide*) para que não ficasse cansativa e desmotivasse o visitante. Outros pontos de destaque foram a criação de uma narrativa com fluidez textual, no intuito de conectar os pontos da trilha sem trocas abruptas de assunto e a interação com o visitante por meio de perguntas, jogos, reflexões ou direcionando o olhar para alguma fotografia.

¹ A trilha virtual está disponível em: <https://prezi.com/9qspjq28lzk5/?utm_campaign=share&utm_medium=copy> acesso em 18 de setembro de 2020.

Dessa forma, além de trabalharmos com a limitação em conhecimentos de design gráfico, durante as edições operamos com o terceiro desafio - traduzir para uma linguagem acessível os termos técnicos e explicações complexas da área de Geografia para que um visitante leigo pudesse desfrutar da trilha virtual (Figura 1).

Figura 1 - Primeira imagem da Trilha Virtual da Restinga do Maciambu



Fonte: Captura de tela, arquivo dos autores (2020).

A partir dessa tela inicial, contabilizamos 25 quadros contendo informações acerca do Parque e convites para reflexões sobre alguns temas geográficos. Abordamos as Unidades de Relevô presentes no Parque, a fauna e a flora da área de restinga, as comunidades tradicionais que vivem no Parque e as queimadas.

Para conseguir abordar todos esses temas, das lâminas 2 a 6, apresentamos a paisagem de Santa Catarina, as Unidades de Relevô existentes no Parque e a importância de conservá-las. Em seguida, após situar o visitante da trilha, apresentamos a área de restinga, próxima ao Centro de Visitantes do PAEST e por onde é possível acessar a Trilha da Restinga do Maciambu. Da lâmina 7 até a 9, apresentamos informações sobre a trilha, tal como, localização, extensão, tempo de duração e, ainda, criamos o educador ambiental, personagem que traz informações e problematizações durante o percurso virtual.

O educador, por meio de balões de fala, apresenta, da lâmina 10 a 19, temas como os diversos estágios sucessionais da vegetação na restinga, os ambientes secos e alagados, a vegetação nativa e as espécies da fauna, o problema dos incêndios florestais e as comunidades presentes no entorno do Parque. Entre as lâminas 20 e 25, finalizamos a trilha e convidamos o visitante a se engajar e aprofundar seus estudos sobre os temas constantes no trajeto. Além disso, deixamos como sugestão a professores do 7º ano um arquivo com a proposta de sequência didática.

Para a elaboração da sequência didática, fizemos uso das diretrizes do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), documento proposto pela Secretaria Estadual de Educação e “[...] que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino” (SANTA CATARINA, 2019, p. 8). Compreendemos por sequência didática “[...] um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). A sequência didática nos mostra um caminho a ser percorrido, contém as informações necessárias para realizar uma sucessão de aulas, como tempo, tema e conteúdo de cada uma, materiais necessários, referências bibliográficas, atividades e avaliação.

Em seguida, pesquisamos no Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019) as habilidades e conteúdos que contemplariam a temática das UC e do PAEST. Dentro das possibilidades, decidimos trabalhar com o 7º ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019) orienta a trabalhar as paisagens e biomas brasileiros, sua biodiversidade em nível local e nacional, os domínios morfoclimáticos e as Unidades de Conservação aliados à preservação ambiental em escala municipal, estadual e nacional.

Buscamos garantir a articulação entre os temas escolares e alguns objetivos específicos de nossa sequência, tais como: 1) elucidar a definição de Domínios Morfoclimáticos e UC; 2) compreender e refletir sobre a importância de uma UC; 3) identificar as UC presentes em Santa Catarina; 4) compreender a dimensão espacial através de mapas e imagens de parques existentes em diferentes regiões brasileiras com ênfase no estado de Santa Catarina; 5) conhecer as características físicas e sociais do PAEST; e 6) reconhecer a importância da conservação da fauna, flora, solo e mananciais do PAEST.

Nossa ideia alcançar esses objetivos em três aulas. Desse modo, a primeira foi destinada a apresentar aos estudantes o conceito e os tipos de domínios morfoclimáticos, com base nos estudos do geógrafo brasileiro Aziz Ab'saber, bem como, sua espacialização no território brasileiro.

Na segunda aula, propusemos diferenciar as características climáticas e morfológicas de cada região brasileira. Nesse caso, ressaltamos que os professores precisavam e podem questionar os estudantes acerca dos temas por meio de perguntas disparadoras. Essas perguntas visam dar um direcionamento à aula e promover diálogo contínuo entre estudantes e professores. Como atividades, foi proposta uma pesquisa sobre os principais impactos socioambientais que ocorrem nos domínios morfoclimáticos no Brasil e a discussão sobre formas de mitigação desses impactos.

Já na terceira e última aula, a proposta foi a de apresentar as UC e como elas estão incorporadas aos parques, relacionando as UC aos domínios morfoclimáticos abordados nas aulas anteriores, ressaltando a importância de se conservar a vegetação, a fauna, a flora e as singularidades de cada região. Sugerimos aos professores

apresentarem o PAEST e, como ferramenta de auxílio, realizarem com seus alunos a Trilha Virtual da Restinga do Maciambu. Foi proposto, também, uma atividade de escrita intitulada “Narrativas Geográficas” com o objetivo de evidenciar o PAEST e seu contexto socioambiental em um texto narrativo.

A sugestão dessa sequência didática é apenas um exemplo de como podemos trabalhar conteúdos geográficos com o apoio de uma Trilha Virtual. Ela também pode ser alterada, se necessário, para que se adéque ao tempo de aula e ao contexto de cada instituição escolar. A proposta de projeto elaborada para o estágio - a Trilha Virtual e a sequência didática -, além de colocar o PAEST em evidência, também fez uso dos conteúdos norteadores do Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019), com aprofundamento teórico e atividades avaliativas, demonstrando possibilidades de incorporação ao ambiente escolar.

Nunca esqueceremos que no meio do caminho tinha uma pedra

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III precisou de adaptações e soluções no espaço virtual para sua continuidade devido ao distanciamento social necessário em virtude da pandemia da COVID-19. O caminho pedregoso, de incertezas, instabilidades e novidades demandou organização e aprendizado de como estagiar remotamente, aprender e propor materiais educativos para o espaço em que atuamos, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST).

Ao longo desse caminho pedregoso, surgiram diversas dúvidas a respeito da possibilidade e viabilidade de realização de um estágio em ambiente virtual, algo nunca pensado por nós. Era o medo do desconhecido e, de certa forma, da aversão às práticas pedagógicas em ambiente exclusivamente virtual, algo bastante discutido em nossa trajetória acadêmica.

Apesar das dificuldades e limitações ao ambiente virtual, acreditamos que esse estágio atípico nos fez compreender a realidade docente de forma ampla, tanto na educação formal quanto nas possíveis práticas realizadas em espaços educativos não formais. A prática docente parece, muitas vezes, resistir a novas tendências e à utilização de novas tecnologias, no entanto, nossa experiência de estágio apontou como as práticas podem ser repensadas para além de um posicionamento contrário ou a favor, ou seja, para um reconhecimento das possibilidades educativas no ciberespaço, que também consideramos espaço político.

Como soluções para as atividades avaliativas da disciplina, propusemos dois produtos educativos no espaço virtual ao PAEST. O primeiro, a trilha virtual com a finalidade de apresentar diferentes temas sobre a geodiversidade do Parque. Essa trilha pode ser trilhada em plataforma *online* pelos habituais visitantes do Parque, escolas, turistas, enfim, a população em geral. Com isso, esperamos que a educação ambien-

tal encontre meios de se fazer presente no ciberespaço, conferindo-o como um outro campo de atuação política, tal qual compreendemos a educação ambiental.

O segundo material criado foi a sequência didática de aprofundamento nos temas apresentados ao longo da trilha virtual. Essa sequência convergiu temas importantes do conhecimento geográfico ao PAEST, articulada com as demandas curriculares de documentos oficiais. As aulas propostas foram pensadas para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de que as atividades adentrem o ambiente escolar e sirvam de sugestão de roteiro para que os professores modifiquem, estudem e explorem o PAEST com seus alunos.

Por fim, este texto relatou as dificuldades, as potencialidades do ensino remoto durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e nossas experiências com o ambiente virtual e com a educação ambiental no PAEST. Assim como mencionado por Chaves (2020) em sua experiência com estágios no Parque Municipal da Lagoa do Peri, em Florianópolis, constatamos que projetos de estágio desenvolvidos em parques abrem possibilidades de conhecimento para a comunidade local e criam perspectivas de intercâmbio acadêmico entre a Universidade e o Parque.

Referências

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 1.260, de 01 de novembro de 1975**. Cria o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Brasil, 1975.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2000.

BRASIL. Governo Federal. **Lei Nº 14.661, de 14 de março de 2009**. Reavalia e define os atuais limites do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, criado pelo Decreto nº 1.260, de 1º de novembro de 1975, e retificado pelo Decreto nº 17.720, de 25 de agosto de 1982, institui o Mosaico de Unidades de Conservação da Serra do Tabuleiro e Terras de Massiambú, cria o Fundo Especial de Regularização, Implementação e Manutenção do Mosaico - FEUC, e adota outras providências. Brasil, 2009.

BRILHA, J. **Patrimônio Geológico e Geoconservação**: a conservação da natureza na sua vertente geológica. Braga: Palimage, 2005.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **9 Encontro de Geógrafos de America Latina**, 2003, Mérida, Yucatán. Reflexiones e Responsabilidades de la geografía en America Latina para el siglo XXI. Merida: Impre-
tei s.a., 2003.

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. pp. 285-297, jan. 2020.

FUKAHORI, S. T. I. **Trilha da Restinga do Maciambu**: concepção, implantação, interpretação ambiental e avaliação como contribuição ao processo de educação ambiental no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. 2004. 135p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87411>. Acesso em: 22 out. 2020.

PIMENTA, L. H. F. **Estudo da geodiversidade e do geopatrimônio da Mata Atlântica do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e do mosaico das Terras do Maciambu com base em Sistema de Informação Geográfica (SIG)**. 2016. 333p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194095>. Acesso em: 22 out. 2020.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Plano de Ensino: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III**. Centro de Ciências Humanas e Educação, Florianópolis/SC, 2020.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS ENCONTROS COM OS CAMPOS DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Caroline Kern

Manuella Sampaio Alves

Introdução

A disciplina de Estágio Obrigatório Supervisionado I do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) tem por objetivo a aproximação dos/as estudantes com os campos de atuação de pedagogos/as, tendo em vista espaços educacionais nos quais a docência é constituída. A inserção nos campos se dá pela visitação, guiada por um roteiro de observação estudado previamente na própria disciplina, pelas reflexões e estudos desenvolvidos ao longo do curso, em especial, por meio de diálogos promovidos entre as disciplinas da quarta fase do curso de Pedagogia. Nesse percurso formativo, os/as professores/as procuram criar espaços de interlocução teórico-prática entre as disciplinas que compõem a fase supracitada.

Cabe ressaltar que até início do ano 2020, os estágios transcorreram de forma presencial. Contudo, devido à pandemia da COVID-19, impôs-se uma nova realidade, confrontando os pressupostos básicos dessa disciplina em relação ao seu objetivo de promover aos/às estudantes a interação presencial com os campos de estágio. Em um cenário que impactou a humanidade como um todo, foi necessário repensar as estratégias até então consolidadas para permitir o contato, ainda que pelo ensino não presencial mediado por tecnologias (plataforma TEAMS), com os/as profissionais das instituições campo de estágio. Afinal, é nessa etapa formativa que se pretende a aproximação com as realidades objetivas das instituições de ensino e demais espaços educacionais. A realidade imposta pelas condições sanitárias para o momento consideraram a “educação não presencial mediada por tecnologias”, conforme sugestão do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) no Parecer 05/2020.

As observações que tornaram essa escrita possível aconteceram entre os dias 19 de agosto de 2020 – em roda de conversa (plataforma TEAMS) com os quatro representantes das três escolas-campo ocorrida no horário de aula da disciplina de Estágio Obrigatório Supervisionado I, e nos dias 22, 26, 27, 28, 29 e 30 de agosto de 2020, por meio da pesquisa bibliográfica e em acervos disponibilizados nos portais das instituições visitadas e estudadas.

Nessa esteira, relata-se a experiência e reflexões sobre o espaço de Estágio Supervisionado obrigatório frente às condições adversas impostas pela pandemia.

Busca-se, também, analisar as possibilidades e limites que tal realidade ensejou, diante de algo não experimentado e experienciado na educação mundial, ou seja, o afastamento social de todas as pessoas que até então conviviam cotidianamente dentro dos espaços institucionais. Nesse sentido, propõe-se pensar esse espaço de formação “inventado” pelos homens e pelas mulheres na pandemia, na perspectiva do que Ana Maria Freire (2014) chama de o “inédito viável”, com base em Paulo Freire, posto que “[...] O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225, grifos da autora).

Desse modo, nas três primeiras seções, apresentamos brevemente os campos de estágio, trazendo algumas reflexões sobre o fazer pedagógico nesses espaços durante a pandemia da COVID-19. Na quarta e última seção, nossas considerações finais apontam algumas reflexões sobre o estágio na formação inicial de professores/as e sobre os desafios que se apresentam nesses tempos de educação não presencial, como a perspectiva do que nos foi possível, sem perder a capacidade de projetar, ou seja, como o “percebido destacado” (FREIRE, 2014).

Dos campos: Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis

A Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis – SC (NEIM Hassis)¹ atendia, em 2020, 248 crianças com idades entre zero e seis anos, a maioria delas em período integral. Tendo a cultura da sustentabilidade como eixo norteador, o NEIM Hassis foi pensado e projetado em todos os seus aspectos estruturais e político-pedagógicos para atender a esse viés.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, todos os materiais utilizados nas vivências com as crianças são pensados para contemplar a premissa basilar da sustentabilidade. Tal perspectiva expressa-se em um trabalho que vise não somente o caráter sustentável, mas também inclui a autonomia da criança ao produzir o próprio brinquedo, como massa de modelar, por exemplo.

A proposta pedagógica do NEIM Hassis expressa no Portal da Instituição (FLORIANÓPOLIS, 2020b) demonstra a compreensão de que as crianças são sujeitos de direitos, portanto, ativas, participativas e protagonistas de suas vivências. Além disso, são compreendidas como sujeitos plurais, com infâncias vividas em contextos diversos. Nessa perspectiva, a instituição estabelece como premissa basilar atividades (brincadeiras – eixo estruturante) que se leve em consideração tal pluralidade/

¹ O NEIM Hassis, de padrão internacional de sustentabilidade, foi a primeira creche brasileira classificada pelo sistema internacional de certificação e orientação ambiental para edificações *LEED* (Liderança em Energia e Design Ambiental). A instituição obteve o nível máximo de classificação: *Platinum* (Projeto Político Pedagógico, 2016).

diversidade e se tenha como objetivo ampliar o repertório cultural das desses sujeitos, conforme preconiza a Proposta Curricular para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015). Para tanto, os planejamentos pedagógicos que orientam as vivências/brincadeiras na referida escola são pensados a partir de três eixos: Relações Sociais e Culturais; Linguagens e Relações com a Natureza.

A brincadeira no NEIM Hassis é compreendida como meio de a criança interagir com o mundo e se desenvolver nos aspectos culturais, sociais, motores, emocionais e cognitivos, demonstrando aproximações com a teoria vygotskiana (VYGOTSKY, 1998), na qual se percebe a importância das relações intersubjetivas para esse desenvolvimento com pares/colegas; interlocutores mais experientes/professores/as e colegas e com elementos da cultura na qual a criança está inserida e sobre a qual também atua.

Tal concepção vai ao encontro do que preconiza o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Vale ressaltar que, sob a premissa do “cuidar e educar”, os espaços do NEIM, conforme assinalado no Projeto Político Pedagógico (FLORIANÓPOLIS, 2016), são pensados considerando as crianças em suas necessidades de descobrir, expressar-se, movimentar-se, significar e ressignificar os espaços ao seu redor. Em acordo com os princípios norteadores da Instituição, Tiriba (2010) trata da necessidade de uma mudança na forma de educar, acrescida de uma visão crítica atenta às questões relacionadas ao meio ambiente, à natureza e à necessidade de uma nova concepção de educação por meio da qual a criança perceber-se como pertencente ao meio, portanto, como um ser social atuante sobre ele.

A Pandemia da COVID-19 e o NEIM Hassis

Na roda de conversa “A estrutura organizacional das instituições e modalidades de educação e reflexões sobre a educação na pandemia”², realizada em 19 de agosto de 2020, a diretora da Instituição falou aos/as estudantes de Pedagogia sobre os desafios impostos ao NEIM pelo momento atípico enfrentado em virtude da pandemia da COVID-19. A diretora comentou que o NEIM Hassis tem trabalhado semanalmente,

² A Roda de conversa envolveu os/as estudantes e professores/as de Estágio Curricular Supervisionado I e os/as representantes dos três campos de estágios aqui apresentados.

por meio de reuniões virtuais entre docentes, na elaboração de propostas de vivências para as crianças a serem realizadas de forma não presencial, em seus lares, mediadas pelas famílias.

Para o encaminhamento dessas propostas às crianças, afirmou-se que os/as docentes têm se dedicado em manter a comunicação e o vínculo com as famílias por meio, sobretudo, do aplicativo *WhatsApp*, bem como, de e-mail e do portal do NEIM (FLORIANÓPOLIS, 2020a). Outra questão relevante relatada pela diretora sobre esse período o aumento do número de solicitações de vagas na instituição, apontado como reflexo do desemprego e da queda no rendimento salarial das famílias.

Dos campos: Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino

A Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino atendia, à época, 66 turmas do Ensino Fundamental, contemplando cerca de 1.970 estudantes do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, a Escola sediava o polo Ingleses Norte 1 da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de Ensino Fundamental, atendendo cerca de 200 estudantes no ano de 2020. A maioria dos/as que lá estudam é oriunda de famílias de baixa e média rendas (PPP, 2018 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2020c).

A Instituição³, conforme consta em seu portal (2020b), é a maior da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com uma boa estrutura física, além das salas de aula, conta com laboratórios de Ciências, Linguagens, História, Matemática e Geografia, salas de artes plásticas e cênicas, ginásio de esportes, cozinha, refeitório, duas salas multimeios, duas bibliotecas, auditório e outros espaços destinados a atividades pedagógicas, administrativas e de manutenção.

De acordo com o PPP revisado pela instituição em 2018 (FLORIANÓPOLIS, 2020c), estão entre as prioridades referentes ao ensino da instituição garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, bem como, prezar pela prática pedagógica do professorado pautada no planejamento prévio, com objetivos de aprendizagem definidos em consonância com a equipe pedagógica da Escola⁴.

A menção ao zelo em relação ao planejamento vai ao encontro do que aponta Vasconcellos (2002, p. 14) acerca da importância deste para a ação docente:

³ O nome da Instituição é uma homenagem à professora Herondina Medeiros Zeferino, a primeira professora a ter formação profissional na região do bairro dos Ingleses. Sua fundação, com este nome, data do ano de 2012, no entanto, a Escola já funcionava desde o ano de 1954, em outro endereço, como a antiga Escola Gentil Mathias. Destaca-se que, até tornar-se oficialmente a Escola Herondina, com uma nova construção que atendesse às necessidades da comunidade, foram necessárias muitas lutas, empreendidas pela comunidade escolar do bairro dos Ingleses junto à Secretaria Municipal de Educação para que, finalmente, fosse concretizada a construção da nova escola (Portal da Instituição, 2014).

⁴ A escola oferece aos/as seus/suas estudantes uma gama de projetos extracurriculares. Atualmente, são eles: artes plásticas, capoeira, basquete, com-vida, astronomia, coral Vozes do Arvoredo, dança, preparatório IFSC, música, inglês, xadrez, judô, jiu-jitsu, teatro, mídia *maker*, entre outros.

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isso, entendemos que o planejamento é um excelente caminho.

Para o atendimento às necessidades dos/as estudantes com deficiência, a escola tem, na Sala Multimeios, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado. Nesse espaço, professores/as de Educação Especial atuam em diálogo com professores/as regentes de turmas visando a construção de um trabalho pedagógico colaborativo que contemple o desenvolvimento dos/as alunos/as que frequentam a sala.

A pandemia e a Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino

O diretor adjunto da escola e o coordenador pedagógico, presentes na roda de conversa anteriormente citada, falaram sobre as dificuldades que a escola tem enfrentado para tentar minimizar as perdas na qualidade da educação dos/as estudantes diante da situação atual de ensino não presencial. Nesse contexto, são as famílias (e não professores/as) as mediadoras na realização das atividades propostas e elaboradas pela escola.

O diretor citou a grande dificuldade que se apresenta aos/as professores/as para adaptarem seus planejamentos, inicialmente pensados para aulas presenciais, para a elaboração de atividades realizadas em um ensino não presencial. Essas atividades ficam disponíveis *online*, semanalmente, no portal da instituição, mas também são disponibilizadas em versões impressas de cada disciplina, para serem retiradas na escola pelas famílias de estudantes que não possuem computadores, *smartphones* ou acesso à Internet. O diretor informou que, naquele momento, não avaliavam o desempenho das crianças nas atividades, por considerarem que as condições para realização não eram favoráveis para tal. Desse modo, estudavam um meio para avaliar esse processo no retorno das aulas presenciais.

Ao avaliar o percurso, o diretor afirmou que o ensino não presencial não atende às necessidades de aprendizagem dos/as estudantes. Tampouco o ensino híbrido, à distância ou quaisquer proposições que, porventura, façam oposição, ou seja, pensadas como formas de substituir o ensino presencial para o Ensino Fundamental. A fala do diretor foi uma crítica tecida aos interesses de mercado, às proposições neoliberais de organismos internacionais e empresários do país que, há anos, vêm tentando implementar o Ensino a Distância (EaD) para a Educação Básica no Brasil.

Dos campos: Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

A proposta curricular da EJA, em Florianópolis, desde 2001, declara como concepção filosófica e metodológica a pesquisa como princípio educativo. Conforme explicou a professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, coordenadora do Polo da EJA⁵, situado na Escola Donícia Maria da Costa, o currículo da EJA não é preestabelecido, mas, sim, construído a partir dos interesses dos sujeitos que compõem a modalidade de ensino. A pesquisa, baseada na indagação, questionamento e interesse dos sujeitos é o ponto de partida para os estudos e para a construção dos conhecimentos problematizados. Assim, o ensino é organizado não por disciplinas isoladas, mas em uma perspectiva global, considerando sempre os conhecimentos prévios dos estudantes da modalidade. No que concerne à avaliação, a coordenadora do polo explicou que esta é processual e individualizada.

Aspecto fundamental que merece destaque no trabalho realizado na modalidade de EJA se refere às HPEs (Hora Produções Externas). São atividades realizadas com os/as estudantes para além das salas de aula, momentos que proporcionam a esses sujeitos ocuparem e reivindicarem – como sociais e cidadãos – os espaços da cidade aos quais, habitualmente, não costumam ter acesso, mas que lhes são de direito.

A Pandemia e a EJA

A EJA é um direito, conforme expressa a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura aos/às brasileiros/as a educação como um direito universal; o Ensino Fundamental público e gratuito, independente de idade, conforme especificado no art. 208, que estabelece o “[...] dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Tendo em vista a prioridade de assegurar a garantia da manutenção desse direito aos/às estudantes da EJA nesse período de pandemia, o polo, conforme declarou a coordenadora, “[...] tem trabalhado com atividades não presenciais mediadas por tecnologias, disponibilizando duas atividades por semana aos/as estudantes por meio do aplicativo *WhatsApp*”. Conforme apontou a coordenadora, os/as estudantes da modalidade solicitavam a versão impressa das atividades, haja vista as dificuldades materiais de muitos/as ao acesso à Internet.

⁵ Conforme expressa seu Portal institucional (FLORIANÓPOLIS, 2020d), o nome da Escola é uma homenagem a uma antiga moradora do bairro Saco Grande, a Lavandeira, Donícia Maria da Costa, personagem central para a construção da Escola. Donícia não teve acesso à escola e não se alfabetizou. Mas batalhou pelo direito à educação de seus nove filhos e das crianças de sua comunidade, em busca da construção de uma instituição de ensino para a região. Por meio de suas lutas, conseguiu a doação de um terreno para que nele fosse construída a primeira sede da Escola, no ano de 1988. O polo da EJA utiliza, no período noturno, o espaço dessa instituição, pois essa modalidade da educação não conta com prédio próprio para desenvolvimento de suas atividades.

A coordenadora comentou (com preocupação) que as atividades não presenciais enviadas pelo aplicativo *WhatsApp* alcançavam somente 30% dos/as estudantes matriculados/as na EJA da referida escola em 2020. Ela esperava que, com a disponibilização de atividades impressas, o percentual aumentasse. A análise das condições materiais dos/as estudantes da modalidade feita pela coordenadora de polo vai ao encontro do pensamento de Gadotti (2006, p. 3):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e o adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego.

De acordo com a coordenadora, muitos/as dos/as estudantes da EJA encontravam-se, naquele momento de pandemia, com dificuldades emocionais e em situação agravada de desemprego.

Considerações finais: do “inédito viável” ao “percebido destacado” no Estágio em tempos de pandemia

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002 *apud* PIMENTA; LIMA, 2019), o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como alicerce para a construção da práxis educativa nos cursos de licenciatura. É por meio dele que se torna possível a aproximação e a articulação crítica e reflexiva entre a teoria estudada na universidade e o campo de atuação do/a futuro/a professor/a – a escola. Em outras palavras, nesse campo são materializados, na prática, os tensionamentos e desafios estudados e problematizados na academia.

Assim, espera-se que o estágio, de acordo com as autoras, seja um espaço de formação do/a professor/a crítico/a que se fará atuante na escola em busca das transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa, por meio da emancipação humana e social dos sujeitos, tendo a educação como mediadora.

Haja vista a impossibilidade da realização de visitas presenciais às escolas campo de estágio em decorrência das medidas de isolamento social estabelecidas para contenção da pandemia de COVID-19, construímos este artigo com base no que denominamos como “visitas possíveis” aos campos. Foi o possível para um momento atípico, de grandes incertezas, fragilidades, desigualdades e perdas (das menores às de maior proporção, materiais, passíveis de serem recuperadas, e imateriais e irre recuperáveis, considerando contextos particulares de cada sujeito em particular ou comunidade) por todos e todas enfrentado.

Diante de todas as incertezas e impossibilidades que permeiam esses tempos em que nos encontramos, consideramos, diante do atual contexto, inevitável reconhe-

cer que houve perdas na realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, visto que o contato presencial se tornou inviável. Essa é uma importante etapa de aproximação inicial – por meio de observações presenciais –, nestas circunstâncias substituídas por roda de conversa em plataforma digital com as instituições parceiras da universidade, constituindo-se como “inédito viável” (FREIRE, 2014) diante da conjuntura apresentada.

O que fica, como aprendizado, para este momento, além do que foi possível aprender sobre as instituições virtualmente visitadas e da escuta dos/as profissionais na roda de conversa é, sobretudo, o caráter colaborativo e resiliente dos/as professores/as da disciplina de Estágio Supervisionado I e dos/as representantes das escolas-campo, na busca por fazerem acontecer o estágio, da melhor maneira possível, em meio a tantas limitações. Fortaleceu-se, assim, a parceria entre universidade e escola para fornecer aos/às estudantes em situação de estágio uma melhor formação, apesar das circunstâncias supracitadas. Não seria possível à universidade eximir-se, em um momento ímpar como este vivido, de pandemia, de sua responsabilidade e função social de estar próxima e problematizar, junto aos/às estudantes e aos pares - profissionais das instituições da Educação Básica, as condições da oferta educativa no atual cenário, caracterizando, quem sabe, um “percebido destacado” (FREIRE, 2014), nossa possibilidade utópica de não sucumbir por completo às dificuldades emanadas do contexto histórico vivido.

Cabe destacarmos, ainda, a resiliência e a amorosidade percebidas no trabalho do professorado e das equipes pedagógicas das escolas-campo diante das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão em tempos pandêmicos. Amorosidade, conforme aponta Paulo Freire (1992), demonstrada em uma prática docente reflexiva (e não romantizada), pautada na postura ética, necessária a essa profissão e firmada no compromisso entre as pessoas.

Sabemos que a Educação Pública, em nosso país, constitui-se em espaços e tempos de luta, e são essas lutas que vêm tornando possível (em meio a tantos desafios⁶) a manutenção de uma educação pública de qualidade e gratuita.

Apesar dos avanços na educação brasileira, a qualidade dessa educação passa por diversos desafios e demandas que não são priorizadas pelo poder público, em especial neste momento histórico. Elas acabam negligenciadas pelas políticas públicas que deveriam garantir o direito à educação e a propiciação de uma educação de qualidade e de oportunidades.

A qualidade do trabalho docente é preocupação das mais relevantes no que concerne à educação escolar e está ligada diretamente à qualidade de sua formação

⁶ Referimo-nos às políticas do Governo Federal em relação à Educação no país, com as constantes perdas em termos de bolsas de estudos nos cursos de pós-graduação, nas licenciaturas em educação, do desmantelamento de conquistas históricas como a Política Nacional de Educação Inclusiva, descarterizada pelo Decreto 10.502 de 29 de outubro de 2020 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Incisiva e om Aprendizado ao Longo da Vida”.

teórico-prática (VASCONCELLOS, 2011). Nesse sentido, cabe-nos tecer reflexões inesgotáveis acerca das perdas ocasionadas à formação inicial para estudantes das licenciaturas, realizando estágios de forma não presencial, e compreender que as aprendizagens desenvolvidas não substituem as possíveis em outro contexto. Por outro lado, elas têm significado fundamental para evitar o distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica no contexto da formação inicial de professores neste momento complexo da história da educação.

Muito embora a formação inicial, sozinha, não dê conta de formar o/a professor/a para atuar num ambiente repleto de mudanças, é nela que o/a futuro/a docente internaliza conhecimentos que compõem os saberes e pensares para o exercício de sua futura profissão (MIZUKAMI, 1996 *apud* LOPES, 2010). Assim, em meio a tantas mudanças e incertezas, em um período difícil de tamanha excepcionalidade como o que vivemos neste ano de 2020, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, além de nos suscitar reflexões críticas sobre as limitações que se impõem sobre a formação inicial, também nos ensina muito, forja-nos mais fortes e possibilita que reafirmemos nosso compromisso social e humano com a profissão que escolhemos (a docência) e com a luta pela manutenção do caráter presencial e de qualidade da Educação Pública, em todos os seus níveis, etapas e modalidades.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. MG: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico Creche Hassis**. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portal Educacional da Educação Infantil**. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/porta-educacionaledinfantil>. Acesso em: 22 ago. 2020a.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portal Educacional NEIM HASSIS**. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/neim-hassis--/in%C3%ADcio>. Acesso em: 22 ago. 2020b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portal Educacional Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino**. Disponível em: <http://www.escolaherondina.net>. Acesso em: 28 ago. 2020c.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portal Educacional Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa**. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/ebmdoniciamariadacosta/>. Acesso em: 29 ago. 2020d.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portal Educacional Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaldaeja>. Acesso em: 30 ago. 2020e.

FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, A. M. A. de. Notas explicativas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2006 (Guia da escola cidadã; v. 5).

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar em revista**, Curitiba, n. 36, p. 163-179, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a12n36.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Formação didática do educador contemporâneo**. Acervo digital UNESP: São Paulo, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/581?locale=pt_BR. Acesso em: 28 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO ILUSTRADO DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO, SC

Bella Kern Torres Pereira

Ciro Palo Borges

Ana Paula Nunes Chaves

Introdução

De acordo com o Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina, o estado catarinense possui a maior cobertura vegetal nativa da região sul do Brasil, mesmo considerando o extenso desmatamento ocasionado pela expansão urbana, agropecuária e o extrativismo. Quando observamos os demais estados da federação em relação à presença da cobertura nativa em seu território, Santa Catarina fica atrás apenas do Piauí nesse quesito. O estado catarinense ocupa a segunda posição no ranking de estados brasileiros com maior área de Mata Atlântica preservada, sendo esse o bioma mais representativo da região sul brasileira e o mais desmatado, apresentando apenas 12% de sua área original (IBGE, 2021).

As Unidades de Conservação (UC) são responsáveis pela preservação de grande parte da biodiversidade de Santa Catarina. Sua delimitação garante que seu território e seus recursos naturais sejam protegidos e administrados de acordo com o Poder Público em âmbito federal, estadual e municipal, garantindo a conservação de características naturais relevantes (BRASIL, 2000). A maior Unidade de Conservação de proteção integral de Santa Catarina é o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), criado em 1975, com base em estudos dos botânicos Raulino Reitz e Roberto Miguel Klein. O Parque ocupa cerca de 1% do território catarinense e, para garantir a conservação dos elementos mais importantes, está presente em uma região estratégica da Mata Atlântica que abriga a rica biodiversidade dos municípios de Garopaba, Paulo Lopes, Imaruí, São Martinho, São Bonifácio, Águas Mornas, Santo Amaro da Imperatriz, Palhoça e Florianópolis (ISHIY, 2009).

A área de proteção do PAEST é palco para diversos estudos científicos e acadêmicos devido à exuberância e infinidade de elementos naturais, além de ser alvo de grande número de visitas escolares. Durante o cenário atual de pandemia da Covid-19, a visitação e o estudo em campo tornaram-se inviáveis, levando a uma maior procura de informações em plataformas *online*, nas quais são encontrados artigos e teses publicados principalmente em *sites*, jornais e revistas.

Na impossibilidade de estudo em campo, é possível observar que boa parte das informações publicadas sobre a Unidade de Conservação possui um nível elevado de complexidade, uma vez que são, em sua maioria, elaborados para fins acadêmicos.

Assim, o público que antes se utilizava de explicações *in situ* de professores e membros da equipe da área de proteção encontra maiores dificuldades para compreender o que está sendo exposto. Ao conversarmos com um dos coordenadores e duas estagiárias do Parque, ficou nítido que a falta de trocas de informação entre o PAEST e a comunidade local fragiliza a construção de uma educação ambiental que aborde valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, pilar importante para as unidades de conservação e sua coletividade.

Com isso em vista, o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) fez parceria com o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro para trabalhar em conjunto a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III. Assim, o presente artigo aborda a criação e publicação de um glossário ilustrado com o objetivo de facilitar a leitura de textos já publicados no próprio *site* do PAEST e aproximar termos presentes em diferentes âmbitos do conhecimento a todos os públicos. A escolha de um glossário deve-se ao fato desse ser uma espécie de dicionário de termos específicos que possibilita o entendimento de questões geográficas, sociais e biodiversas, além de facilitar a leitura de textos acadêmicos sem precisar modificá-los, expondo com melhor visualização aspectos importantes presentes na Unidade por meio da conceitualização e de imagens fotográficas.

A multimídia como ferramenta de Educação Ambiental

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental de 2005, o poder público tem o dever de criar políticas que sensibilizem a população sobre a importância das Unidades de Conservação (RODRIGUES; COLESANTI, 2015). O processo de sensibilização da importância das UCs vem sendo realizado em parques, uma vez que, além de serem áreas de preservação, permitem visitas. A sensibilização pode ser realizada de diferentes maneiras: através de folhetos, palestras, vídeos, *sites*, cursos ou visitas monitoradas (RODRIGUES; COLESANTI, 2015). De acordo com Rodrigues e Colesanti (2015, p. 290), “[...] além das funções iniciais de conservação, lazer e contemplação, os Parques têm incorporado funções didáticas, motivando a inserção de Programas de Educação Ambiental em seus Planos de Manejo e em suas atividades com os visitantes”. Ao observar os materiais digitais já criados sobre Parques, principalmente vídeos e *sites*, as autoras perceberam que esses trazem uma grande quantidade de informações, muitas vezes sem fomentar a Educação Ambiental (EA), conforme exigido por lei. Com isso, decidiram trabalhar com as possibilidades de construção de materiais que incentivam e auxiliam a EA em Parques Nacionais, Estaduais e Municipais, através da hipermídia.

Enquanto em uma folha de papel as informações se apresentam de uma forma estática, digitalmente existem milhares de possibilidades para unir aquela informação

com outra que não está aparentemente presente no mesmo espaço. No meio digital, o leitor do material torna-se um construtor ativo do conhecimento acessado (LÉVY, 1993 *apud* RODRIGUES; COLESANTI, 2015).

Em um mundo onde a fonte de informações está se tornando cada vez mais ligada ao espectro audiovisual da comunicação, pensou-se em formular um glossário com textos curtos, realizando uma conexão dos conceitos explicados com imagens, através do recurso de multimídia. A escolha de criar um glossário ilustrado para complementar as informações disponibilizadas no *site* oficial do PAEST está relacionada com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) empregadas atualmente no nosso dia a dia.

O conceito de multimídia é utilizado quando são empregados diversos meios de informação para a comunicação, por exemplo, vídeos, sons e imagens (RODRIGUES; COLESANTI, 2015). A multimídia representa tanto as informações inseridas em sistemas computacionais quanto aquelas não informatizadas (REZENDE; COLA, 2004). De maneira geral, a multimídia é reunida pela hipermídia. Uma página de Internet é um bom exemplo de hipermídia e como ela funciona. Nela existem informações, em mídias diversas, aglutinadas através de *links* que levam o leitor de um ponto a outro, dependendo do interesse do mesmo (RODRIGUES; COLESANTI, 2015). Logo, pode-se entender que a hipermídia funciona como um meio organizacional onde não necessariamente é aplicada uma ordem pré-determinada de leitura (REZENDE; COLA, 2004).

Em resumo, a exposição da multimídia através de *links* foi o que realizamos com a concretização do Glossário Ilustrado no *site* do PAEST. O leitor se depara com uma série de conceitos e nomes da fauna, flora e natureza abiótica que podem ser estranhos a ele em um primeiro momento. Nossa ideia é aproveitar a curiosidade gerada e criar conexões com explicações sucintas sobre o que está sendo visto, a fim de exaltar o rico mosaico da bio e geodiversidade do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Este trabalho, fruto de discussões do estágio em licenciatura, tem a necessidade de transformar em conteúdo didático informações que se encontram com um vocabulário excludente e busca explorar o máximo de possibilidades educativas de um espaço não formal de educação como o Parque. De acordo com Gohn (2006, p. 28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Portanto, além de estagiarmos em um local não formal de educação, trabalhamos a educação não formal através da utilização da multimídia. Esta, faz parte de um

processo educativo que pode transformar as percepções da comunidade com relação ao PAEST e, possivelmente, criar uma relação de topofilia, ou seja, a criação de elo afetivo com um espaço ou ambiente através da experiência pessoal (TUAN, 2012).

O potencial do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro para a Educação

A Lei Nº 9.985, de 18 de julho de 2000, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), um sistema que potencializa o papel das UC de forma que sejam implementadas, geridas e protegidas por um conjunto de procedimentos e diretrizes nas diferentes esferas governamentais. A criação desse sistema ocorreu devido ao crescente processo de degradação dos ambientes naturais e iniciativas em escala mundial para a criação de áreas protegidas com seus elementos conservados (VITALI; UHLIG, 2010). De acordo com o SNUC, a criação de uma UC parte de um estudo da realidade ambiental local para que a área protegida envolva os elementos mais importantes dos biomas e ecossistemas associados.

No estado de Santa Catarina, restaram apenas fragmentos da antiga diversidade natural do estado, devido à pressão do processo de ocupação territorial. A maioria dessa diversidade remanescente está dentro das dez Reservas e Parques protegidos pelo Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA). Isso demonstra a importância que recai sobre essas áreas em um âmbito científico, histórico, social e ambiental.

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro é uma dessas áreas protegidas, pois possui, em seu território, enorme diversidade de fauna, flora, nascentes, rochas, minerais e relevos. Em um mesmo local, inúmeras interações estão sendo realizadas, aumentando ainda mais a pluralidade da natureza biótica e abiótica.

Desde os anos 1990, estudiosos das geociências adotaram o termo geodiversidade quando se referiam à porção destituída de vida da natureza terrestre. Entre algumas definições apresentadas, está a de que geodiversidade pode ser definida como a diversidade geológica, geomorfológica e características do solo, bem como, suas ocorrências, propriedades, sistemas e relações (GRAY, 2004). De acordo com outras conceituações do termo existentes, geodiversidade refere-se à junção entre pessoas, paisagens e a cultura, sendo a multiplicidade de ambientes geológicos, processos que formam rochas, minerais, paisagens, fósseis e solos - responsáveis pelo alicerce da vida terrestre (STANLEY, 2001 *apud* GRAY, 2004). Esse conceito também é utilizado pela *Royal Society for Nature Conservation* do Reino Unido e por José Brilha em sua obra intitulada “Patrimônio Geológico e Geoconservação”, de 2005. Nessa definição, não são apenas fatores abióticos que estão sendo levados em consideração, a vida também é citada, pois entende-se que as rochas, minerais, formas de relevo etc. servem como base de sustentação para a natureza biótica.

Entre as rochas encontradas no PAEST estão os granitos, migmatitos e gnaisses. As rochas graníticas apresentam formação plutônica, provém de magma ácido e

são compostas basicamente por quartzo, feldspato e mica biotita. Os migmatitos são rochas metamórficas que apresentam em sua composição pelo menos uma rocha granítica. Já os gnaisses são rochas metamórficas de grau médio, apresentando bandas claras e escuras alternadas, características desse tipo de rocha (IBGE, 1999).

A geomorfologia encontrada é bastante rica e diferenciada, modelada por processos erosivos e deposicionais. As serras, que inclusive compõem o nome do Parque Estadual, são constituídas de relevos bastante acidentados, formados por rochas diversas, contendo cristas, cumes e as bordas escarpadas de planaltos (IBGE, 2009). Na porção costeira estão as planícies, restingas, cordões arenosos, leques aluviais, ilhas, promontórios e tômbolos. As planícies costeiras e fluviais são encontradas com facilidade no território e são resultado da deposição de sedimentos pela ação do mar e de rios (IBGE, 2009).

A geodiversidade do PAEST também conta com os depósitos lineares de restinga e cordões arenosos. O primeiro é formado pelo acúmulo de sedimentos através da ação marinha, ocorrendo em planícies litorâneas (IBGE, 2009). A outra forma de depósito linear são os cordões arenosos, podendo ser de origem lacustre, fluvial e marinha (IBGE, 1994). No Parque encontram-se os característicos cordões arenosos da Baixada do Maciambu, localizados próximos à praia da Pinheira, no município de Palhoça. A praia da Pinheira é considerada uma praia de enseada e está delimitada por dois promontórios, ou seja, uma porção saliente do continente que adentra um corpo d'água (IBGE, 2002).

A construção do Glossário Ilustrado

A metodologia para a construção do glossário encaminhou-se de acordo com as etapas propostas por Finatto e Krieger (2004): Planejamento do trabalho; Reconhecimento terminológico e preparação inicial; Listagem de termos; Registro de dados; Fase final.

Em um primeiro momento, o material didático proposto como produto do estágio do PAEST seria um expositor com elementos materiais representativos do local. Ao invés de evidenciar elementos naturais, como rochas e espécies de fauna e flora em formato escrito ou midiático, esses seriam expostos em uma espécie de armário acessível a visitantes. Com isso, seriam proporcionadas experiências mais sensíveis e próximas à realidade encontrada no território da Unidade de Conservação.

No meio do processo de elaboração do armário expositor, fomos surpreendidos pelo novo coronavírus e pelas mudanças necessárias para lidar com ele. Entre as medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde está a de isolamento social. Tal medida provocou o fechamento do PAEST para visitação durante todo o período que teria sido utilizado para a elaboração das ações do Estágio III. Com isso, o projeto

de um expositor para a sede se tornou inviável e outra forma de intervenção teve de ser pensada. Um dos motivos para a construção do armário era deixar evidente para os visitantes a diversidade natural a ser observada no território do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Logicamente, sem visitas, a comunidade não teria contato com o trabalho desenvolvido. A ideia, então, foi transformar o expositor físico em algo virtual, de maneira que, remotamente, os visitantes pudessem conhecer melhor o território e os diferentes elementos que o compõem.

Dada a motivação de aproveitar a curiosidade dos leitores do *site* oficial do PAEST, surgiu a ideia da formulação de um glossário ilustrado. Nele estariam expostos alguns conceitos apresentados nos textos do *site*, acompanhados de imagens e uma breve explicação para o público geral. Dessa forma, a vontade inicial de apresentar o Parque através de um expositor em sua sede se manteve. O que se alterou foram os caminhos para isso. Se antes o projeto estaria alocado na sede física do PAEST, agora se encontra na sede virtual. Anteriormente, os conteúdos seriam apresentados por meio de amostras e representações, como croquis e mapas. No novo projeto, os elementos formadores do Parque estão representados por imagens, mapas e modelagens 3D, como o exemplo da Figura 1.

Figura 1 - Representação de endemismo com foto da *Commelina catharinensis*, espécie endêmica do PAEST. Ao lado, texto explicativo do que é endemismo



Fonte: Captura de tela do Glossário Ilustrado presente no site oficial do PAEST. Acesso em: 13/10/2020

A partir do planejamento de construir o glossário, para haver melhor aproveitamento das conceitualizações nele presentes, foi necessário realizar uma busca na

Internet com o objetivo de entender que palavras apareciam nas publicações relacionadas à área de conservação. O *site* criado pela equipe do Parque já possuía publicações sobre sua diversidade natural e aproveitamos esses textos para procurar palavras de contextos mais técnicos e científicos que restringiam o entendimento de parte de públicos não inclusos nesses contextos, visando maximizar o alcance da própria mídia. A Figura 2 se refere a um dos conceitos presentes no glossário, o modelo 3D foi o escolhido, uma vez que uma fotografia apresentaria menor detalhamento.

Figura 2 - Modelagem 3D das bacias hidrográficas dos rios da Madre e Maciambu



Fonte: Captura de tela do Glossário Ilustrado presente no site oficial do PAEST. Acesso em 13/10/2020

Como exemplo de como realizávamos a escolha dos termos, citamos o trecho de um texto introdutório sobre o Parque presente no *site* do Centro de Visitantes do PAEST:

No litoral, sob a influência marinha, são encontradas as formações de restinga e manguezal. A Floresta Ombrófila Densa, riquíssima em plantas epífitas e biodiversidade, cobre as serras e ocupa a maior parte da área do Parque. Nas encostas superiores da serra, envolta em neblina formada pela condensação da umidade que chega do mar, aparece a matinha nebulosa (PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO, 2020).

Após a leitura, buscando a melhor visualização dos elementos relacionados na citação, elegemos os termos restinga, manguezal, epífitas, serras e matinha nebulosa para adicionarmos ao glossário. Os critérios de escolha transitaram entre termos que

não aparecem comumente no vocabulário popular e palavras que necessitam de apelo visual maior para serem entendidas, como no caso da palavra manguezal, que dificilmente pode ser entendido por alguém que more em região mais ao interior do continente e nunca teve acesso a essa vegetação litorânea. Através de dados secundários, trabalhos existentes e textos publicados pela equipe da Unidade de Conservação no *site*, foi possível eleger palavras representantes da fauna e da flora para compor a biodiversidade presente no glossário. Foram escolhidas espécies que fossem endêmicas, raras ou de alguma forma especiais na diversidade do PAEST, como a Cavalinha (*Equisetum giganteum*), planta de restinga com distribuição geográfica irregular que faz parte de um dos grupos vegetais mais antigos existentes, com cerca de 350 milhões de anos (FUKAHORI, 2003). Foram escolhidos, também, para compor a terminologia outras espécies da fauna e da flora: a Erva-Baleeira, o Gavião-Real, a Gralha-Azul, o Graxaim, a Maria-da-Restinga, o Mangue-Vermelho, a Muçurana, o Preá-da-ilha-Moleques-do-Sul, a Rãzinha-do-Folhiço, o Sapo Untanha e o Tamanduá-Mirim.

O passo seguinte envolveu o registro de dados com relação aos termos escolhidos e a seleção de informações a serem publicadas. Para que o *site* da PAEST pudesse se tornar fonte confiável, as explicações dos termos listados no glossário foram escritas a partir da pesquisa e escolha de referenciais para cada conceito. Utilizou-se fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para termos relacionados à geodiversidade, a exemplo dos conceitos de cordões arenosos, dunas e endemismo, e priorizou-se, ainda, as conceitualizações do Instituto do Meio Ambiente (IMA) de Santa Catarina, uma vez que é o Instituto responsável pela administração das Unidades de Conservação Estaduais.

Com a pré-seleção dos conceitos a serem trabalhados, iniciou-se o processo de escolha das imagens que comporiam o Glossário Ilustrado do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Como a ideia base do projeto era aproximar os visitantes do *site* e os elementos presentes no PAEST, foi dada atenção especial às imagens escolhidas. Ao trazer a imagem de um graxaim, por exemplo, foi escolhida, do acervo do Parque, uma foto desse animal tirada em seu território. Essa metodologia foi seguida para a maior parte das imagens e isso só foi possível pela parceria estabelecida com a equipe do PAEST, que disponibilizou um grande acervo de fotografias do território, além de mapas e modelagens 3D.

Considerações finais

A experiência de realizar as ações previstas para o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III de maneira remota trouxe algumas limitações que, em um primeiro momento, desencorajaram a realização de um projeto conforme inicialmente pensado. Durante as pesquisas para buscarmos formas de contornar o problema da limitação ao campo de estágio, o uso da hipermídia mostrou-se solução bastante cabível.

vel e possível de ser executada, permitindo que a ideia inicial de projeto se mantivesse minimamente ligada ao material didático desenvolvido, ou seja, um Glossário Ilustrado.

Com a ajuda da equipe do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e de profissionais da geografia envolvidos no projeto, obtivemos êxito na publicação do Glossário no *site* oficial da Unidade de Conservação. A conclusão do projeto evidenciou o potencial que um espaço não formal de educação possui para a realização de um estágio de licenciatura em Geografia. Apesar de não trabalharmos diretamente com o público escolar, o material didático desenvolvido pode ser satisfatoriamente utilizado por professores na construção de sequências didáticas, práticas de trabalhos de campo e estudo do meio, além de outras propostas que envolvam o PAEST ou que façam referência à terminologia utilizada.

A Unidade de Conservação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro foi um importante espaço formativo para a Geografia e para o desenvolvimento do estágio. Mesmo em tempos de isolamento social, o Parque contribuiu muito para a nossa formação como professores. Em troca, foi possível deixar uma ferramenta que pode se tornar cada vez mais completa, conforme novos termos e imagens forem adicionados. Esperamos que nosso trabalho possa abrir portas para que ações semelhantes sejam realizadas, além de visar o fomento ao uso de materiais tão ricos em informação como o *site* oficial do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Referências

BRASIL. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm . Acesso em: 11 ag. 2020.

BRILHA, J. **Patrimônio Geológico e Geoconservação: A Conservação da Natureza na sua Vertente Geológica.** Braga: Palimage, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FINATTO, M. J. B.; KRIEGER, M. da G. **Introdução à Terminologia: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2004, 223p.

FUKAHORI, S. T. I. **Trilha da Restinga do Maciambu: concepção, implantação, interpretação ambiental e avaliação como contribuição ao processo de educação ambiental no parque estadual da serra do tabuleiro.** 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Ambiental, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GRAY, M. **Geodiversity valuing and conserving abiotic nature**. Chichester: John Wiley & Sons Ltd., 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Biomas brasileiros. **IBGE Educa**, Rio de Janeiro, 22 ago. 2021. Disponível em < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomas-brasileiros.html> >. Acesso em 22 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. Coordenação de Cartografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Glossário geológico I**. Departamento de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. 214 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual técnico de geomorfologia**. Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. – 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 182 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual técnico de geologia**. Departamento de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. Rio de Janeiro: IBGE 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual técnico de geomorfologia I**. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de Recursos Naturais e Estudos Ambientais, 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Vocabulário básico de recursos naturais e meio ambiente** /IBGE, Departamento de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 300p.

ISHIY, S. T. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro- Retratos da Fauna e da Flora**. Florianópolis: CriAG, 2009.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, v. 7, n. 1, 5 nov. 2008.

PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO. Centro de Visitantes Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Disponível em: <https://centrodevisitantes0.wixsite.com/parquetabuleiro> . Acesso em: 13 out. 2020.

REZENDE, Flavia; COLA, Cláudio dos Santos Dias. Hipermídia na educação: flexibilidade cognitiva, interdisciplinaridade e complexidade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 2, p. 1-11, maio 2004.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T. de M. Materiais didáticos para Educação Ambiental em Unidades de Conservação: as possibilidades de uso da hipermídia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 35, n. 2, p. 289-304, 29 ago. 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia, um estudo da percepção, atitudes e valores no meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

VITALI, M.; UHLIG, V. M. Unidades de Conservação de Santa Catarina. **Sustentabilidade em Debate**, v. 1, n. 1, p. 43-62, 1 out. 2010.

ORGANIZADORES

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ - Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens; responde pela Direção de Extensão, Cultura e Comunidade do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com.

Julice Dias

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Atualmente é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integra o GEDIN e o Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas. Possui vasta experiência em formação continuada de docentes universitários e professores da educação infantil e ensino fundamental. Responde pela Direção de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Gestão 2021-2025. E-mail: julice.dias@hotmail.com

Celso João Carminati

Licenciado em Filosofia pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina; Mestre em Educação; Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Professor no Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Leciona no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado e Doutorado. Orienta dissertações e teses. Membro do Grupo de Pesquisa "Observatório de Práticas Escolares" - OPE - FAED/UDESC. Membro pesquisador do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - CLEPUL - Portugal. Atualmente é Diretor Geral no Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC. E-mail: cjcarminati@gmail.com

DADOS DOS/DAS AUTORES/AS

Adriana Fritzen Pereira - Bibliotecária na Biblioteca Guimarães Rosa da Escola Waldorf Anabá, graduada em Artes Visuais (Licenciatura) e Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Adriane Groehs - Graduanda no curso de Biblioteconomia com Habilitação em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Iniciação Científica pelo PROPPG (FAED/UDESC), orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Pereira (atual). Bolsista no Programa de Extensão Biblioteca Parque de Coqueiros.

Adilson De Angelo - Doutor em Educação pela Universidade do Porto. Professor orientador de estágio no Departamento de Pedagogia da FAED-UDESC. Coordena o Laboratório de Educação e Infância - LABOREI. Integra o Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Agatha da Rosa dos Santos - Graduada em Licenciatura pela UDESC/FAED. Durante a graduação atuou como Bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), onde participou de pesquisas de Iniciação Científica e do Programa Residência Pedagógica. E-mail: agatharosasantos@gmail.com

Alba Regina Battisti - Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, é professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UDESC e vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GPDD.

Alessandra Luíse Nienkotter - Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Pesquisadora voluntária do Grupo de pesquisas Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE).

Aline Ferreira - Bacharela em Biblioteconomia com Habilitação em Gestão de Unidades de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). E-mail: ealinef.26@gmail.com

Ana Flávia Pereira - Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de extensão do projeto Expedições Geográficas. E-mail: anaflaviapr4@gmail.com

Ana Maria Pereira - Doutora em Tecnologia e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação (FAED/UDESC). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação (PPGInfo). Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Biblioteconomia e Ciência da Informação (LABIB). E-mail: ana.pereira@udesc.br e anamariapere@gmail.com

Ana Paula Nunes Chaves - Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e da Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação. E-mail: ana.chaves@udesc.br

Andreia Sousa da Silva - Bibliotecária, graduada pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2004; Mestra em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). Professora Assistente do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação (FAED/UDESC) e Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC). Ativista do Movimento Associativo. Presidente da Associação Catarinense de Bibliotecários: Gestão 2021-2023. Membro dos seguintes coletivos da Biblioteconomia brasileira: Movimento Mais Biblioteconomia e do Coletivo Bibliotecárias/os Negras/os.

Aniger Medeiros - Graduanda do curso de Pedagogia (UDESC/FAED), professora auxiliar de sala no Colégio Jardim Anchieta (Florianópolis/SC).

Antonio Carlos Picalho - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduação em Rádio, TV & Internet pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Bella Kern - Graduanda de licenciatura em Geografia no Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). E-mail: Bellakern.p@gmail.com

Berenice Queiroz da Costa - Artista Visual - Bacharela em Artes Visuais (UDESC). Especialista em Literatura Infantil e Contação de Histórias na Escola (UNIARA). Graduanda do Curso de Pedagogia (FAED/UDESC).

Bruna Viberti Motta Riedel - Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: brunavriedel@gmail.com

Bruno Cerino dos Santos - Estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório de Planejamento Urbano (LABPLAN) e do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT)

Bruno Martins Vieira - Graduando em Geografia Licenciatura pela UDESC, egresso do Programa de Educação Tutorial de Geografia (PET-Geo UDESC), Cofundador do Cursinho do Zinga e Educador Popular. E-mail: brunovieirafloripa@gmail.com

Camila Benatti Policastro - Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). E-mail: camilabpolicastro@hotmail.com

Carolina Aprato Pires - Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Estagiária Auxiliar de Educação Especial na Escola Dinâmica Bilingual School, centro, Florianópolis, SC.

Caroline Kern - Pedagoga (UDESC); Doutora em Educação (UFSC); Professora do curso de Pedagogia (FAED/UDESC); Coordenadora do Curso de Pedagogia Núcleo EAD - Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Desenvolve estudos e pesquisas em violências e escola, alfabetização, educação prisional e inclusão de pessoas com deficiência.

Ciro Palo Borges - Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: ciroborges97@gmail.com

Clara Inês de Campos Lopes - Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Pesquisadora do grupo de pesquisa LEPEGEO. E-mail: claragrb20@gmail.com

Daner Roskamp Ferreira - Doutorando no curso de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGPLAN) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduando em Geografia Licenciatura (UDESC). Mestre em Aquicultura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa: Manejo

e Conservação de Ecossistemas Aquáticos. Graduado em Engenharia de Aquicultura (UFSC) e em Geografia (UDESC). É membro do Grupo de Pesquisa em Estrutura, Dinâmica e Conservação da Biodiversidade e da Geodiversidade (BIOGEO/UDESC) e do Comitê Científico e Educacional do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul (GCCS).

Emmanuel Fernandez da Silva - Graduando em História Bacharelado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem experiência na área de História, com ênfase em história e literatura nigeriana e história e cultura material da Guerra do Contestado, Santa Catarina - Brasil.

Gabrielle Luana Rosinski - Graduada em Licenciatura em Geografia (UDESC/FAED) e Bolsista de Iniciação Científica (CNPQ/CAPES) no projeto Educação Geográfica e Práticas Pedagógicas em Espaços Formais e Não Formais de Educação ligado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (UDESC/FAED). E-mail: gabiluana@hotmail.com

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atualmente é professora adjunta da UDESC/FAED. Tem experiência na área da Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: História da Educação, Infância, Educação Infantil, Formação de Professores, Supervisão Escolar. Coordena o Programa de Extensão Infâncias, Crianças e Educação (2018-2022) e o Projeto de Pesquisa “A infância nos espaços e os espaços da infância - a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais”. Está vinculada ao Laboratório de Educação e Infância (LABOREI) e ao Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Giovanna Scheibel Estácio - Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, trabalha como auxiliar bilíngue na Educação Infantil.

Igor Yure Ramos Matos - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGInfo/UDESC). Bibliotecário-documentalista da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Jairo Valdati – Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Geologia dell’Ambiente e del Territorio - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Atualmente é professor na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua nos programas de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGPLAN- UDESC) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFSC). É líder do Grupo de pesquisa em estrutura, dinâmica e conservação da Biodiversidade e da Geodiversidade (BIOGEO).

Joana Maria dos Santos - Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora na Educação Infantil. Participou do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista do projeto de extensão “Conte Outra Vez” durante o ano de 2020.

Ketry Gorete Farias dos Passos - Doutora em Ciência da Informação e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como professora colaboradora do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação (DBI/UDESC).

Leila Rosângela Grieger - Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Porto-Alegrense de Ciências Contábeis e Administrativas (FAPCCA). Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Letícia Ignácio Bernardes - Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Letícia Lazzari - Mestre em Gestão de Unidades de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com especialização em Responsabilidade Social e Gestão de Projetos (UDESC). Atualmente é bibliotecária na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuando como Coordenadora da Biblioteca Central.

Luisa Pereira de Souza – Especializada em Docência no Ensino Superior (UNIVALI). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com bolsa de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura (EDUCACIBER/UDESC), bolsa de Extensão no grupo de pesquisa Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (LAMPE/UDESC) e intercâmbio para a Università Degli Studi di Firenze (UNIFI).

Maicon Belusso - Licenciado em História pela (UDESC, 2018). Especialização em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi (2021). Tem experiência na área de História, com ênfase em: Ensino de História, Teoria e Filosofia da História, História da Arte, História Contemporânea e História Cultural. Atualmente é aluno de Licenciatura em Pedagogia pela Uniasselvi e aluno do curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Educação Especial Inclusiva e leciona a disciplina de História na Rede de Educação do município de São José, SC.

Maria Eduarda Delgado - graduanda do curso de História Bacharelado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Tempo Presente, história pública, patrimônios difíceis, história da medicina, história das prisões com destaque na cidade de Florianópolis, SC.

Maria Eduarda Medeiros da Silveira - Mestre em Educação pelo (PPGE/FAED/UDESC). Estudante no Curso de Pedagogia na (FAED/UDESC). Integra o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Participa do Laboratório de Educação e Infância (LABO-REI) e o Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Maria Laura Pozzobon Spengler - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Vice-líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária da UFSC. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Manuella Sampaio Alves - Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, pela Faculdade SENAC/Florianópolis (2014). Graduada em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo), pela Universidade Estácio de Sá (2007). Graduanda do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente, da FAED/UDESC. Bolsista de Extensão do Programa Olhares – Alfabetização, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores/as do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente da FAED/UDESC.

Marina Fernandes Gonsalves - Bacharel em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência nas áreas de História e literatura, memória, ditadura militar brasileira, patrimônio cultural e estudos pós-coloniais.

Mário André Corrêa de Faria - Graduando em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de extensão do projeto Expedições Geográficas. E-mail: marioacfaria@gmail.com

Matheus Valmir Sagaz - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: matheusvsagaz@gmail.com

Michele Costa - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2019), com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente trabalha como auxiliar de classe no Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ).

Maira Riroca da Silva e Silva - Graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium e Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). É mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/UDESC) e membro do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente pela mesma instituição.

Patrícia Volk Schatz – Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de Florianópolis.

Rebeca Torres Taveira - Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED-UDESC). Bolsista de Iniciação à Docência pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES-FAED).

Ricardo Devides Oliveira - Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Geografia pela Universidade de Campinas, São Paulo (UNICAMP). Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Atuou na cooperação internacional da Capes em Timor-Leste, através do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa. Atualmente é docente colaborador na área de ensino de Geografia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: rdevides@hotmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins - Doutora em Geografia. Mestre em Educação. Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Coordenadora do LEPEGEO. Coordenadora do grupo de pesquisa Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens (CNPQ). Responde pela Direção de Extensão Cultural e Comunidade do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Rubens Abílio Laureano - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME). Segundo Professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação (SED-SC).

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha - Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Acadêmica do curso de Pedagogia (UDESC). Graduada em Artes Visuais com Habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2013). Especialista em Educação Inclusiva (UDESC, 2020). Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2015), na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Tamara de Castro Régis - Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra e graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela mesma Universidade. Atualmente é professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) e pesquisadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE/UFSC). E-mail: tamara.regis@hotmail.com

Thales Vargas Furtado - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Geografia pela mesma Universidade. Graduado em Geografia (bacharelado) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduando em Geografia (Licenciatura) pela mesma Instituição (UDESC). Membro do grupo de pesquisa em estrutura, dinâmica e conservação da Biodiversidade e da Geodiversidade (BIOGEO). E-mail: thalesvf@hotmail.com

Thaís Miranda de Melo - É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2019), com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente trabalha como professora no Centro de Educação Infantil dos Associados do Hospital Universitário (CEI/ASHU) e como professora substituta na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Wagner Ferreira Angelo - Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação pelo Instituto Federal Catarinense de Camboriú (IFC). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervo, 12, 38, 186, 201, 244
 Acessibilidade Informacional, 38
 Acesso, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 34, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 64, 78, 79, 80, 82, 83, 95, 101, 108, 110, 113, 115, 127, 132, 133, 134, 135, 142, 145, 158, 162, 201, 202, 213, 215, 229, 239, 240
 Alfabetização, 97, 98, 149, 181, 187, 188, 190, 197, 238, 259
 Ambiente não formal, 13, 226
 Ambiente virtual, 20, 22, 50, 122, 227, 229, 232, 233
 Anos Iniciais, 8, 9, 11, 12, 27, 28, 35, 109, 110, 137, 148, 260, 263
 Aprendizagem, 12, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 28, 31, 64, 68, 70, 71, 72, 73, 86, 96, 98, 99, 103, 106, 121, 132, 134, 135, 142, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 163, 169, 171, 180, 184, 187, 199, 206, 207, 208, 210, 215, 216, 224, 228, 233, 238, 239, 247
 Atividades acadêmicas, 16, 27, 138, 158, 226
 Atividades escolares, 17, 18, 78, 107, 108, 140, 164, 212
 Atividades não presenciais, 10, 104, 106, 240, 241
 Atividades presenciais, 11, 13, 24, 35, 38, 209, 219
 Atividades remotas, 11, 44, 139, 140, 142, 173, 222
 Atlas, 21, 155

B

Bacharelado, 12, 14, 260, 262
 Biblioteca Central, 11, 38, 127, 128, 131, 132, 261

Bibliotecas, 17, 38, 39, 44, 45, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 168, 173, 202, 216, 218, 238

Biblioteca Setorial, 9, 37, 38, 45

Biblioteconomia, 9, 11, 12, 13, 37, 45, 127, 167, 168, 169, 170, 174, 178, 179, 215, 224, 257, 258, 260, 261

C

Campo de estágio, 11, 16, 19, 45, 57, 77, 88, 107, 112, 114, 127, 138, 142, 167, 168, 235, 241, 252

Cartografia, 98, 101, 102, 181, 264

Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, 37, 38

Centro de Ciências Humanas e da Educação, 8

Ciberespaço, 111, 113, 115, 120, 121, 123, 124, 126, 226, 227, 232, 233

Ciência da Informação, 12, 45, 167, 168, 169, 174, 178

Classificação Decimal Universal, 39, 171, 174

Conhecimento, 14, 15, 24, 27, 29, 30, 41, 43, 44, 46, 51, 54, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 78, 82, 96, 98, 106, 110, 111, 113, 115, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 133, 135, 137, 149, 154, 167, 168, 169, 183, 185, 188, 191, 204, 208, 216, 217, 221, 233, 237, 246, 247

COVID-19, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 27, 78, 79, 84, 99, 106, 107, 110, 114, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 202, 206, 208, 209, 212, 213, 214, 219, 225, 232, 235, 236, 237

Crianças, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 30, 31, 32, 34, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,

67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 125, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 180, 181, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 197, 199, 209, 216, 217, 223, 236, 237, 238, 239, 240

D

Decretos, 16, 157

Democratização, 19, 77, 201, 210

Desenvolvimento de Coleções e Tratamento da Informação, 38

Desigualdades, 10, 17, 18, 19, 25, 49, 76, 88, 99, 107, 110, 162, 201, 206, 213, 241

Diretrizes, 16, 40, 68, 162, 231, 248

Disciplina, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 44, 45, 57, 58, 63, 67, 69, 70, 78, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 109, 114, 117, 121, 137, 151, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 182, 190, 194, 195, 199, 201, 202, 209, 210, 212, 215, 225, 226, 228, 232, 235, 239, 242, 246, 262

Docência, 8, 9, 10, 15, 23, 28, 32, 46, 50, 53, 54, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 84, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 106, 108, 114, 120, 121, 137, 138, 141, 142, 143, 147, 180, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 195, 214, 235, 243

E

Educação, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 82, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 106,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 121, 124, 128, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 180, 182, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 199, 201, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 217, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Educação Básica, 10, 14, 23, 46, 48, 76, 88, 95, 96, 107, 108, 111, 147, 149, 159, 182, 184, 191, 192, 199, 209, 239, 242, 243

Educação de Jovens e Adultos, 16, 100, 225, 238, 244, 263, 264

Educação Infantil, 9, 34, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 67, 70, 71, 87, 88, 89, 90, 92, 106, 109, 148, 210, 216, 231, 236, 237, 243, 260, 261, 263, 264

Ensino, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 34, 44, 45, 53, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 77, 78, 79, 86, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 107, 109, 110, 111, 117, 121, 125, 128, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 147, 149, 150, 153, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 195, 199, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 222, 223, 224, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 256, 263

Ensino Fundamental, 9, 10, 11, 12, 28, 57, 76, 77, 78, 80, 82, 95, 96, 97, 98, 106, 107, 109, 110, 112, 147, 148, 154, 180, 181, 182, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 216, 218, 222, 225, 231, 233, 238, 239, 240, 260, 263, 264

Ensino Médio, 11, 97, 158, 159, 193, 210, 212, 216, 218, 219

Ensino remoto, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 79, 103, 117, 139, 140, 142, 143, 144, 158, 159, 161, 162, 166, 233

Ensino superior, 68, 95, 111, 158, 162, 166

Escola, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 30, 32, 34, 35, 46, 54, 62, 63, 69, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 89, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 149, 150, 152, 159, 163, 164, 165, 180, 183, 184, 185, 188, 190, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 207, 209, 210, 214, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 225, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 259

Escolas-campo, 13, 235, 242

Estagiários, 16, 22, 23, 31, 44, 79, 100, 101, 111, 117, 175, 178, 183, 189, 207, 219, 225

Estágio Curricular Supervisionado, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 24, 27, 28, 35, 37, 40, 45, 67, 79, 84, 86, 95, 96, 97, 98, 103, 117, 134, 158, 161, 163, 164, 169, 180, 182, 190, 192, 201, 206, 209, 212, 215, 222, 224, 225, 228, 232, 233, 234, 237, 241, 242, 246, 252

Estudantes, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 32, 57, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 80, 82, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 111, 117, 121, 135, 137, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 170, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 206, 211, 212, 216, 217, 219, 225, 226, 231, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

F

Formação de professores, 13, 14, 23, 66, 68, 76, 96, 112, 114, 163, 180, 182, 214

Formação docente, 8, 9, 15, 17, 21, 24, 66, 67, 68, 70, 71, 75, 138, 182, 183, 212, 213

Formação inicial, 8, 10, 14, 99, 100, 106, 107, 114, 115, 180, 184, 187, 189, 190, 207, 208, 213, 214, 236, 243

Formação profissional, 11, 32, 71, 158, 159, 163, 182, 189, 207, 214, 223, 238

G

Geografia, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 77, 81, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 108, 113, 117, 120, 122, 141, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 199, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 221, 225, 228, 230, 232, 233, 234, 238, 246, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Globalização, 98, 123, 181, 206, 214

Glossário Ilustrado, 13, 247, 249, 250, 251, 252, 253

Graduação, 13, 16, 96, 234, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

H

História, 9, 12, 51, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 77, 81, 108, 113, 121, 141, 190, 194, 201, 204, 205, 217, 221, 223, 238, 256, 260, 262

Histórias em quadrinhos, 31, 58, 59, 61

I

Identidade, 17, 48, 53, 71, 88, 91, 97, 118, 133, 138, 180, 181, 190, 202, 203, 207

Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas, 12, 201
 Instituto Federal de Santa Catarina, 11, 16, 158, 159, 210
 Interdisciplinaridade, 77, 78
 Internet, 20, 22, 45, 79, 108, 122, 209, 210
 Intervenção, 21, 22, 24, 66, 67, 97, 117, 159, 160, 161, 163, 184, 210, 211, 212, 250
 Isolamento, 18, 34, 35, 79, 82, 95, 99, 104, 106, 123, 129, 134, 135, 137, 139, 142, 162, 163, 206, 222, 241, 249, 253

L

Laboratório de Ensino, pesquisa e extensão, 11
 Leitura, 14, 29, 30, 31, 40, 43, 47, 52, 61, 63, 77, 78, 81, 97, 98, 100, 149, 150, 151, 159, 181, 184, 190, 191, 197, 209, 216, 218, 221, 222, 246, 247, 251
 Licenciatura, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 28, 57, 67, 70, 95, 96, 97, 103, 158, 180, 182, 190, 208, 212, 214, 246, 257, 259, 260, 262, 263, 264
 Linguagem, 58, 77, 78, 100, 102, 110, 138, 148, 149, 204, 217, 230
 Livro didático, 83, 110, 141, 194, 196, 198, 199
 Localização, 12, 38, 39, 40, 101, 102, 113, 130, 161, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 197, 199, 221, 230
 Lugar, 8, 19, 40, 44, 53, 59, 79, 98, 99, 102, 110, 112, 113, 114, 132, 134, 141, 143, 164, 181, 188, 191, 192, 199, 208, 227, 228, 233

M

Mapas, 12, 81, 102, 181, 185, 194, 195, 197, 199, 231, 250, 252

Matemática, 37, 80, 81, 82, 108, 147, 148, 149, 154, 155, 187, 190, 194, 217, 221, 238
 Mediador, 29, 59, 154, 237
 Metadados, 40, 41, 43, 44, 134, 135
 Meteorologia, 38
 Metodologias, 17, 23, 24, 66, 67, 110, 144, 150, 187, 188, 208, 209, 213
 Mídias digitais, 10, 106, 107, 108, 114, 204
 Multiplicidade Cultural, 52

N

Natureza, 52, 54, 86, 91, 92, 98, 118, 119, 120, 181, 191, 192, 208, 217, 226, 233, 237, 244, 247, 248
 Novas tecnologias, 109
 Núcleo de Formação, 49
 Núcleos de Ação pedagógica, 86
 Núcleos de Educação Infantil Municipais, 50

O

Oceanografia, 38
 Organização, 12, 13, 21, 23, 30, 31, 32, 39, 69, 72, 78, 80, 83, 86, 87, 89, 91, 96, 98, 103, 107, 109, 113, 114, 127, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 164, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 184, 190, 191, 195, 202, 211, 215, 217, 219, 220, 221, 229, 232
 Organização Mundial da Saúde, 16, 157, 165, 219, 249
 Organizações Sociais, 93
 Orientador, 30, 71, 167, 257

P

Paisagem, 121
 Pandemia, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 30, 32, 34, 35,

- 37, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 66, 76, 78, 79, 82, 84, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 110, 111, 114, 115, 117, 119, 120, 123, 128, 129, 131, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 173, 202, 206, 209, 210, 212, 214, 219, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 232, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 245
- Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, 10, 13, 117, 118, 125, 126, 225, 227, 232, 233, 234, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253
- Parque Florestal do Córrego Grande, 91
- Pedagogia, 9, 11, 28, 52, 53, 67, 70, 76, 84, 115, 137, 147, 155, 215, 216, 217, 218, 221, 224, 235, 237, 244, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264
- Planejamento, 10, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 46, 47, 59, 70, 73, 78, 86, 89, 91, 93, 100, 101, 109, 112, 113, 114, 121, 131, 139, 142, 144, 150, 162, 168, 186, 187, 188, 195, 209, 210, 226, 238, 239, 250
- Podcast, 11, 119, 120, 121, 124, 125, 141
- Política de Desenvolvimento de Coleções do Sistema de Bibliotecas da UFSC, 43
- Políticas públicas, 23, 72, 118, 119, 162, 211, 242
- Prática pedagógica, 8, 12, 14, 28, 30, 71, 73, 96, 138, 187, 192, 194, 195, 209, 238
- Professores, 8, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 40, 44, 58, 66, 67, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 88, 95, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 120, 121, 128, 131, 134, 138, 144, 145, 155, 158, 159, 162, 163, 172, 180, 183, 187, 188, 190, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 221, 223, 225, 226, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 239, 242, 243, 246, 253, 256
- Programa Residência Pedagógica, 11, 147, 257
- Q**
- Química, 37, 217, 221
- R**
- Recuperação da informação, 13, 170, 173, 174, 215
- Recursos, 12, 13, 20, 30, 31, 34, 48, 49, 53, 62, 70, 91, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 127, 129, 131, 132, 135, 142, 144, 160, 162, 168, 170, 172, 178, 195, 199, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 226, 237, 245
- Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 49, 80, 89, 238, 243
- Referencial Curricular Nacional, 71, 109, 237
- Reflexão, 8, 9, 10, 20, 27, 28, 30, 34, 52, 66, 67, 68, 71, 75, 79, 80, 84, 90, 102, 112, 137, 156, 183, 187, 201, 207, 213
- Relatório, 37, 39, 45, 78, 79, 97, 131, 132, 133, 135, 161, 201, 215, 222
- Relatos de experiência, 17, 22
- Resolução 032/2020, 16
- S**
- Sala de aula, 9, 15, 20, 28, 43, 57, 59, 68, 70, 76, 78, 84, 86, 97, 103, 121, 123, 124, 135, 148, 150, 151, 152, 160, 161, 183, 184, 185, 187, 188, 195, 197, 207, 208, 211, 212, 217, 218, 223, 228, 244
- Sala virtual, 17, 22, 83, 161
- Síncrona, 21, 81, 159
- Sociedade, 16, 19, 29, 48, 72, 87, 98, 107, 110, 119, 120, 122, 123, 137, 163, 168,

169, 170, 171, 181, 184, 190, 191, 201,
205, 208, 210, 215, 216, 241

W
Webinares, 21

T

Tecnologia, Conteúdos Digitais e Inova-
ção, 38

Tecnologias, 10, 13, 20, 21, 22, 24, 34, 76,
80, 82, 84, 95, 99, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 113, 114, 115, 127, 161, 162,
163, 166, 168, 206, 210, 211, 232, 235,
240, 247

Teletrabalho, 49, 223

Teoria e prática, 8, 9, 14, 24, 67, 72, 78,
100, 180

Território, 16, 98, 112, 118, 157, 181, 191,
192, 226, 227, 231, 234, 245, 248, 249,
250, 252

U

Unidade de Conservação, 13, 118, 121,
126, 225, 226, 245, 249, 252, 253

Unidade de informação, 37, 38, 44


Universidade, 8, 9, 13, 15, 16, 20, 27, 28,
34, 37, 40, 47, 57, 67, 69, 76, 90, 96, 100,
106, 117, 128, 133, 137, 155, 158, 160,
167, 179, 180, 182, 190, 206, 214, 215,
224, 225, 233, 234, 235, 246, 256, 257,
258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Universidade do Estado de Santa Catari-
na, 8

Universidade Federal de Santa Catarina,
9, 37, 38, 133, 160, 234, 256, 258, 259,
260, 262, 263, 264

V

Virtuais, 21, 22, 24, 30, 95, 100, 109, 143,
210, 228, 229, 238



DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS CONSTRUIDAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS DA FRED

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

JULICE DIAS

CELSO JOÃO CARMINATI



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Centro de Ciências
Humanas e da Educação