

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina

Antonio Matheus do Rosário Corrêa¹
Larissa Fernanda Alves Conde²
Maria Gorete Rodrigues Cardoso³

Resumo: Este trabalho visa analisar experiências formativas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escola pública municipal da Amazônia bragantina. O percurso teórico-metodológico está baseado na abordagem qualitativa de pesquisa, estruturado em quatro etapas: orientação de estágio; investigação do contexto escolar; coparticipação em práticas pedagógicas; e regência em sala de aula. Os resultados desvelam: necessidade de melhoria de estrutura física para oferta de educação com qualidade; formação humana e escolar a partir de Temas Geradores de Paulo Freire, com fundamentos na participação da comunidade escolar; relação profícua entre lendas amazônicas e conhecimentos escolares, como os pertencentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Conclui-se que o estágio supervisionado proporcionou experiências formativas significativas por meio da pesquisa, do diálogo e da reflexão, além de experiências basilares para constituição de identidade docente no nível de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Fundamental – 1ª a 4ª. Escola Pública. Formação Docente.

SUPERVISED INTERNSHIP IN ELEMENTARY EDUCATION: living and formative experiences in a municipal public school in the bragantina Amazon

Abstract: Este trabajo tiene como objetivo analizar experiencias y experiencias formativas desarrolladas durante la Práctica Supervisada en la Enseñanza Básica en una escuela pública municipal en la Amazonía Bragantina. El curso teórico-metodológico se basa en el enfoque de investigación cualitativa, estructurado en cuatro etapas: orientación de prácticas; investigación del contexto escolar; coparticipación en prácticas pedagógicas; y conducción en el aula. Los resultados revelan: la necesidad de mejorar la estructura física para ofrecer una educación de calidad; formación humana y escolar a partir de los Temas Generadores de Paulo Freire, a partir de la participación de la comunidad escolar; relación fructífera entre leyendas amazónicas y saberes escolares, como los pertenecientes a los componentes curriculares de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Se concluye que la pasantía supervisada brindó experiencias formativas significativas a través de la investigación, el diálogo y la

¹ Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia pela UFPA. Professor Substituto da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Bragança. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). E-mail: matheuscorrea@ufpa.br.

² Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Educação Infantil no Centro Educacional Prof.ª Arlinda Neves (CEAN). Auxiliar Administrativa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Bragança (PMB). E-mail: larissa.fernanda108@icloud.com.

³ Doutorado e Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão de Instituições Educacionais pela UFPA. Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Bragança. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). E-mail: goreterc@ufpa.br.

reflexión, además de experiencias básicas para la constitución de una identidad docente en el nivel de Enseñanza Fundamental.

Keywords: Supervised Internship. Elementary School – 1st to 4th. Public School. Teacher Training.

PASANTÍA SUPERVISADA EM EDUCATION PRIMARIA: vivencias y experiencias formativas em uma escola pública municipal en la Amazonía bragantina

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar experiencias y experiencias formativas desarrolladas durante el Internado Supervisado en Educación Básica en una escuela pública municipal en la Amazonía Bragantina. El recorrido teórico-metodológico se basa en un enfoque de investigación cualitativa, estructurado en cuatro etapas: orientación de la pasantía (diseño de la pasantía y referencias al locus); investigación del contexto escolar (investigación documental y entrevista semiestructurada); coparticipación en prácticas pedagógicas (desempeño supervisado en la docencia) y gestión del aula (prácticas docentes basadas en necesidades observadas). Los resultados revelan: la necesidad de mejorar la estructura física para ofrecer una educación de calidad; formación humana y escolar a partir de los Temas Generadores de Paulo Freire, a partir de la participación de la comunidad escolar; relación fructífera entre leyendas amazónicas y saberes escolares, como los pertenecientes a los componentes curriculares de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Se concluye que la pasantía supervisada brindó experiencias formativas significativas a través de la investigación, el diálogo y la reflexión, además de experiencias básicas para la constitución de una identidad docente en el nivel de Enseñanza Fundamental.

Palavras-clave: Pasantía Supervisada. Escuela Primaria – 1ro a 4to. Escuela Pública. Formación de profesores.

Introdução

Este trabalho versa sobre experiências formativas no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental em escola pública municipal da Amazônia bragantina⁴. O estágio foi assumido como um momento formativo de articulação entre e teoria e prática e de intenso diálogo na formação acadêmica e cotidiano escolar, requerendo uma cuidadosa atenção do(a) estagiário(a) aos fenômenos cotidianos que atravessam a vida da escola e seus processos educativos.

Salienta-se que as experiências descritas, analisadas e refletidas teoricamente partem de vivências de dois estagiários no segundo semestre de 2018 – atualmente atuantes na Educação Básica e Ensino Superior –, sob supervisão de uma docente do Ensino Fundamental (anos iniciais) e orientação acadêmica por uma docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da

⁴ Recorte do território amazônico situado na microrregião bragantina do Estado do Pará, a qual compreende os municípios de Bragança, Capanema, Augusto Corrêa, Igarapé-Açu, Tracuateua, Santa Maria do Pará, Bonito, São Francisco do Pará, Quatipuru, Primavera, Peixe-Boi e Santarém Novo.

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, Campus Universitário de Bragança, o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental é um componente curricular, pertencente ao eixo de Organização da Prática Pedagógica, que prioriza o “[...] planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas do Ensino Fundamental, tendo em vista a tessitura de reflexões formativas e reflexivas por meio da relação teoria-prática” (UFPA, 2012, p. 47).

No referido PPC, compreende-se o estágio supervisionado como uma ação de pesquisa e de intervenção no cotidiano escolar, que contribui para a formação inicial na docência de forma crítica e contextualizada. Isso traduz a importância da mobilização da pesquisa no/do contexto educacional como recurso metodológico para desenvolver no(a) estagiário(a) postura e habilidades de investigação e elaboração de projetos que permitam compreender, interpretar e problematizar situações vivenciadas no âmbito da prática (Pimenta, Lima, 2012).

A problematização contextual contribui para o planejamento e posterior plano de ação, percebendo limites e possibilidades do trabalho docente, formação de professores(as) e experiência teórico-prática. De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37), esse momento de aprendizagem “[...] é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional”, no caso o Ensino Fundamental, ofertado pela esfera municipal localizada no contexto amazônico.

Entende-se o Ensino Fundamental como nível de ensino pertencente a Educação Básica e, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, s/p), é “[...] obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá como objetivo a formação básica do cidadão [...]”. Desse modo, o Ensino Fundamental promove a formação integral do cidadão, com conhecimento de seus direitos e deveres, além do compromisso com meios básicos de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, como ferramentas de convivência na sociedade pós-moderna.

Sendo assim, elaboramos como questão problematizadora de estudo: quais vivências e experiências são possibilitadas no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no diálogo entre universidade e escola pública? Nesse sentido, temos por objetivo geral analisar vivências

e experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em uma escola municipal da Amazônia bragantina. Quanto aos objetivos específicos, elencou-se: a) socializar vivências oriundas do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; b) refletir práticas pedagógicas realizadas no nível do Ensino Fundamental (anos iniciais); c) tecer relação entre teoria e prática na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percurso teórico-metodológico

O percurso metodológico se fundamenta na pesquisa de abordagem qualitativa por proporcionar o trabalho com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que compreende a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos [...]” (Minayo, 2015, p. 21). Essa abordagem contribui para o entendimento das relações sociais e fenômenos educativos manifestados durante a realização do estágio, aos quais possibilitam um ensino profícuo e aprendizagem significativa.

A Escola Municipal onde ocorreu o Estágio Supervisionado possui 30 anos de existência e ofertava, no ano de 2018, os níveis de ensino da Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para além destes níveis, contava com os programas Mais Alfabetização, Novo Mais Educação, ambos financiados e gerenciados pelo Ministério da Educação (MEC), além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará.

Na unidade escolar eram lotados 10 docentes atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretário, 02 coordenadores pedagógicos, 01 auxiliar de secretaria e 04 pessoas responsáveis pelos serviços operacionais. Havia um total de 190 matrículas, sendo 150 no Ensino Fundamental e 40 na Educação Infantil.

O espaço físico é considerado pequeno, onde há 01 sala de secretaria e gestão escolar, 01 copa, 02 banheiros, 04 salas de aula, 01 pátio pequeno, 01 sala de informática. Quanto à acessibilidade, a escola tem salas com boa locomoção e piso adaptado para usuários de cadeira de rodas; a organização de livros e demais recursos pedagógicos são em prateleiras e armários localizados em locais arejados e limpos.

Considerando as territorialidades pertencentes a Amazônia bragantina, a instituição escolar está situada em uma região de transição entre os espaços urbano e campestre, as quais

influenciam em relações socioculturais da comunidade escolar. De acordo com Neves e Brasileiro (2020, p. 21), as territorialidades amazônicas “[...] são construídas e produzidas nessa intensa e complexa relação entre práticas espaciais e os processos relacionais entre o homem e a natureza”, no qual configuram os conhecimentos escolares, grupos de pertencimento dos sujeitos e práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foi realizado em quatro etapas – orientação e disponibilização de documentos, investigação do contexto escolar, coparticipação em práticas de ensino e regência em sala de aula, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com 01 docente e 19 estudantes.

Na etapa da orientação ocorreu aula expositiva e dialogada sobre o estágio enquanto momento formativo, reflexivo e de pesquisa, considerando objetivos, métodos e distribuição de estagiários em escolas previamente selecionadas pelas docentes supervisoras. Foram disponibilizados documentos para inserção, acompanhamento e avaliação de atividades, conforme apresentado no quadro 01 sobre os documentos norteadores do estágio.

Quadro 1: documentos norteadores do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Proposta de Estágio	Apresenta ementa, objetivos, referencial teórico-metodológico e avaliação pela faculdade. Articula investigação, coparticipação e regência em sala de aula.
Modelo de Plano de Intervenção	Apresenta encaminhamentos para construção de plano de intervenção a partir da realidade observada. Consiste em introdução, justificativa, objetivos, método, recursos, avaliação, cronograma e referências.
Ficha de Frequência	Documento com identificação da escola, turma, docente da concedente e estagiário, seguido de data, descrição de atividades realizadas no dia e assinaturas do docente da instituição concedente, discente e docente supervisor do estágio.
Ficha de Avaliação	Documento com identificação da escola, do diretor escolar, do docente da concedente e estagiário. Estão contidos os critérios avaliativos de senso de responsabilidade, organização e autonomia, sociabilidade e cooperação e criatividade, com posterior pontuação final, data e assinatura do docente da concedente.
Termo de Compromisso	Documento que firma compromisso entre instituição concedente, estagiário e instituição de ensino superior.
Ofício	Documento expedido pela instituição de ensino superior em caráter de solicitação para inserção do estagiário na instituição concedente.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Esses documentos são fundamentais para realização do estágio supervisionado, uma vez que possibilitam a operacionalização de atividades na instituição concedente por estagiários(as), docente da escola e da instituição de ensino superior, bem como são condicionantes da relação entre instituições de educação básica e educação superior, estipulados pelos sujeitos envolvidos no estágio supervisionado. De acordo com Cardoso *et al* (2020) a ausência de regulamentação institucional de estágios pode dificultar relações entre universidade e escolas, visto que ações dependem de interesses e iniciativas individuais dos agentes envolvidos, prejudicando o andamento do processo formativo.

A partir da inserção no ambiente de estágio, iniciamos a etapa de investigação do contexto escolar, a qual se constitui em lócus de estágio supervisionado, pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

O levantamento de dados sobre o lócus é importante para compreensão dos limites e possibilidades de funcionamento e oferta de ensino com qualidade pela instituição escolar, além de lançar um “[...] olhar sensível e cuidadoso com os diversos aspectos que compõem a estrutura física, política, social e curricular das instituições” (Kern, Aguiar 2019, p. 103). As informações investigadas foram: corpo docente, equipe de gestão escolar e coordenação pedagógica, pessoal de apoio, alunado, estrutura física e rotina escolar.

A pesquisa documental proporcionou contato com documentos normatizadores e orientadores das ações pedagógicas, políticas e curriculares da escola, de modo a conhecer a proposta formativa e sua realização na ação escolar. Esse tipo essa técnica de pesquisa utiliza documentos pela seleção, tratamento e interpretação, sendo “[...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas a fim de compreender um fenômeno [...]” (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015, p. 58).

Elencou-se duas fontes documentais, quais sejam: Projeto Político-Pedagógico (PPP) referente ao triênio 2017-2019; Proposta Pedagógico Curricular (PPC), que envolve objetivos, conteúdos e matriz curricular previstas para a escola. Nos dos documentos buscamos por aspectos referentes ao percurso formativo e práticas curriculares no Ensino Fundamental.

A entrevista semiestruturada possibilitou a coleta de informações sobre práticas de ensino, organização do trabalho escolar e desafios para funcionamento do Ensino Fundamental. Assim, a entrevista semiestruturada, como técnica de pesquisa, busca “[...] obter informes

contidos na fala dos atores sociais, [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Neto, 2015, p. 57). Desse modo, o roteiro de entrevista foi no dia 30 de agosto de 2018, com a docente da instituição concedente (licenciada em pedagogia e atuante no Ensino Fundamental a 28 anos).

O roteiro de entrevista semiestruturada se constituiu nas seguintes questões: (1) A partir de que aspectos ou de quais critérios você elabora o seu planejamento para a turma? (2) Como você organiza a rotina de sala de aula? (3) Quais atividades as crianças mais gostam de realizar? (4) Como você articula o cuidar e o educar no Ensino Fundamental anos iniciais?

A etapa de coparticipação consiste em observação, planejamento, atividades e vivências pedagógicas contempladas no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, em uma relação dialógica e construtiva entre docente orientadora do estágio, docente supervisora da instituição concedente e estagiários(as). Essa participação conjunta possui finalidade pedagógica e educativa, com dois processos contribuintes para a formação de professores(as): 1) observação participante, entendida pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado (Neto, 2015), no caso práticas de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental, registradas em diário de campo; 2) saberes da docência, com articulação entre experiência, conhecimento e saberes pedagógicos (Pimenta, 1999), com relação teórico-prática a partir da problematização das necessidades educativas para posterior planejamento de intervenção em sala de aula, elaborado em diálogo com a docente.

A etapa de regência consiste no planejamento de atividades, desenvolvimento de conhecimentos curriculares, avaliação da aprendizagem e autoavaliação, a partir da construção do plano de intervenção colaborativo. Esse movimento dialógico e teórico-prático se faz elementar para a promoção de trabalho docente de qualidade, envolvido pela problematização e reflexão de conhecimentos pedagógicos observados, visto que a aquisição de conhecimentos pelos(as) estagiários(as) “[...] deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (Imbérnon, 2010, p. 17).

A etapa da regência consiste em planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, no caso aqui focalizado, ocorreu um conjunto de 03 aulas realizadas no 2º ano do Ensino Fundamental na escola municipal lócus do estágio. O plano de intervenção, intitulado, “*Conte-nos mais uma lenda: a construção de saberes de crianças a partir de lendas*”

amazônicas”, teve objetivo de apresentar lendas amazônicas para construção de palavras, compreensão de textos e resolução de problemas matemáticos.

Para Cascudo (1979, p. 348), “[...] as lendas são episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo”. Elas são fundamentais para o conhecimento de histórias originárias de uma determinada região ou população, que são contadas em forma de tradição, e no caso da região amazônica, a maioria vislumbra a preservação da fauna e flora.

No momento da regência buscou-se intervir em necessidades de aprendizagem observadas no período de coparticipação, como: dificuldades de estudantes para desenvolvimento de competência de compreensão e interpretação textual; dificuldade de desenvolvimento de conhecimentos lógico-matemáticos e reconhecimento de números; evolução de escrita. A seguir apresentamos análises realizadas sobre experiências durante o estágio supervisionado.

Experiências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental na Amazônia bragantina

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública municipal pertencente a Amazônia bragantina, possibilitou olhares reflexivos sobre vivências tecidas no cotidiano escolar, além da formação proporcionada por experiências construídas no trabalho docente desenvolvido nesse nível de ensino. A relação entre teoria e prática atravessou diferentes momentos que compõem a ação escolar e práticas do estágio, como relações sociais, planejamento escolar, proposta curricular e de ensino, entre outras contribuições dos agentes educativos envolvidos.

As vivências durante a investigação do contexto escolar, a observação e a coparticipação são importantes para a constituição de vínculos entre os estagiários, docente da instituição concedente e estudantes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental. De acordo com Rigão, Andrade e Marqueza (2020, p. 28), as vivências formativas do estágio supervisionado são importantes para “[...] reflexão e autorreflexão sobre o momento formativo que está sendo vivenciado, com o intuito de gerar significado e produzir novas significações à ação pedagógica [...]”.

Os direcionamentos acerca de ações, atividades e reflexões didático-pedagógicas se constituíram no acompanhamento contínuo dos estagiários pela docente orientadora da universidade e supervisora da instituição concedente no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, conforme a Resolução CONSEPE/UFPA nº 4.262/2012 que regulamenta a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação:

Art. 8º O Estágio Supervisionado obrigatório contará com a participação docente, de duas formas: I – mediante a supervisão, orientação e/ou acompanhamento individual do discente estagiário; II – mediante a supervisão, orientação e/ou acompanhamento simultânea de um grupo de discentes estagiários (UFPA, 2012, p. 3).

O trabalho de orientação, supervisão e acompanhamento individual e coletivo dos estagiários por docentes ocorreram na proposição documental e didática, ingresso na instituição concedente, caracterização do contexto escolar, participação nas atividades docentes, práticas de ensino em período de regência, socialização de experiências vivenciadas, produção de relatório de estágio supervisionado e compartilhamento desse com a instituição escolar.

Em relação às fontes documentais, o PPP da escola possui vigência de três anos: 2017 a 2019, tendo por princípio filosófico as concepções de Educação como Prática de Liberdade de Paulo Freire, ou seja, constitui-se numa reflexão crítica que a comunidade escolar proporciona. Nesse sentido, a escola tem seu planejamento escolar e curricular fundamentado na perspectiva dos Temas Geradores, concebido como uma concretização encontrada por meio da própria experiência existencial e da reflexão crítica das relações entre os indivíduos e destes com o mundo (Freire, 2021).

A missão da escola visa assegurar um ensino de qualidade contribuindo para a formação integral de estudantes, agindo constantemente na transformação da sociedade. Nesse sentido, propõe a transformação social e desenvolvimento de diferentes dimensões formativas, a exemplo dos aspectos sociais, afetivos, éticos, culturais, dentre outros.

O planejamento curricular se constituiu a partir de consulta a comunidade escolar, envolvendo docentes, gestão escolar, pessoal de apoio, pais e responsáveis e estudantes, buscando trazer para o conhecimento escolar os saberes que emergem do meio social ao qual a escola está inserida, em que o currículo “[...] não diz respeito [...] apenas a ideias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas” (Silva, 2013, p. 188-189).

O currículo, como orientação da trajetória de conhecimentos, construção política e social dos educandos, é um processo contínuo de construção da identidade escolar e um norteamento para as práticas e ações educativas que são tecidas no contexto da escola cotidianamente. Cada docente planeja, cria, recria e reflete sua prática, para que possa se reinventar como docente a partir do currículo em constante movimento.

Assim, construiu-se a Proposta Pedagógico-Curricular, a qual orienta a avaliação do desempenho escolar em dois eixos: a) critérios gerais: utiliza-se abordagem qualitativa, para verificar o desenvolvimento do educando em sua integralidade e quantitativa por exigência da Rede de Educação, na qual são aplicados provas e testes; b) critérios, técnicas e instrumentos avaliativos: participação, engajamento, observação e ficha registro de individual da aprendizagem e desenvolvimento, estes são considerados pelos docentes como relevantes ao processo avaliativo.

Essas orientações para a avaliação escolar remetem à compreensão da situação de aprendizagem de estudantes, para então realizar inferências e sugestões de melhorias em atividades. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar se fundamenta no acolhimento da situação, para que a partir disso seja ajuizada uma qualidade, uma apreciação visando dar suporte a mudança, caso seja necessário. Desse modo, a avaliação não se limita apenas ao quantitativo, aos índices, as notas requeridas pelos sistemas de ensino, mas sim a qualidade de estudantes nas dimensões social, afetiva e cognitiva, aferindo os pontos mais desenvolvidos e os que necessitam de progresso.

Destacamos o alcance da nota 4,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017⁵, número este que superou a nota 2,6 que diz respeito ao ano de 2013, pelos quais se infere que a instituição vem progredindo quanto ao aprendizado e as relações estabelecidas com a comunidade, bem como o acesso e permanência de estudantes.

Consequentemente, as experiências docentes construídas nos períodos de coparticipação e regência em sala de aula são centrais para o exercício do planejamento de ensino, desenvolvimento de conhecimentos curriculares e avaliação da aprendizagem, uma vez que possibilitam um olhar alargado sobre o trabalho docente em interação com os sujeitos de aprendizagem. Candau (2014, p. 23) corrobora que a experiência: “Contextualiza a prática

⁵ Dados coletados na plataforma do IDEB/INEP, em que as informações sobre a escola estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/15057364>. Acesso em: 02 nov. 2024.

pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’ [...]”, ou seja, o desenvolvimento de atividade docente como prática social e formação humana.

A prática educativa em sala de aula do Ensino Fundamental

A prática educativa se constitui na organização pedagógica da aula e conhecimentos trabalhados, de modo a estabelecer relações entre docentes e estudantes durante os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, a docente da turma elabora seu planejamento de ensino a partir dos níveis de desenvolvimento, como enunciado na entrevista:

Eu observo o nível da turma, né?! São quatro níveis de aprendizados diferentes que eu observei, através de diagnóstico. Então, eu planejo atividades diferenciadas pra cada nível. Aqueles que mais se aproximam fazem a mesma atividade e os outros, que estão com mais dificuldades, eu faço outra atividade. (docente, informação verbal, 2023).

O planejamento do ensino está baseado em níveis de aprendizagem e proximidade cognitiva dos discentes, considerando a heterogeneidade da turma de ensino fundamental, na qual se percebe ao menos dois tipos de práticas e atividades diferentes que buscam modificar dificuldades de aprendizagem encontradas. Corroboramos com Gandin (2014) ao afirmar que o planejamento transforma a realidade em uma direção escolhida, organiza a própria ação (no caso a docente) e age socialmente em prol das dimensões política e pedagógica.

Desse modo, a docente da instituição concedente organiza suas aulas a partir de sequências didáticas quinzenais, a qual considera atividades com que os(as) estudantes possuem mais afinidade de modo a obter uma aprendizagem profícua, conforme enunciado:

[...] eles gostam de realizar atividades que eles possam se expressar. Por exemplo, às vezes chamo eles para falar alguma coisa na frente ou para resolver uma continha no quadro. Nessa quinzena, a gente tá trabalhando o folclore, eu escolhi os dois gêneros para trabalhar com eles que é o trava-línguas e as adivinhações, porque justamente eu percebi que eles gostam de participar (docente, informação verbal, 2018).

O aprender deve ser algo prazeroso, para despertar o interesse com curiosidade e criatividade (Pedroza, 2005). Utilizar a ludicidade é essencial para a construção de conceitos, saberes e valores na primeira infância. As brincadeiras reproduzem experiências já vividas, estimulam a imaginação, mas também ajudam na construção mental da diferença entre o real e

o imaginário. Durante as atividades que envolvem ludicidade, aprende-se também a conviver, a relacionar-se com o outro.

Quando as crianças chegam em sala de aula, a docente realiza acolhida e, posteriormente, “[...] tem a hora da historinha que a gente chama de leitura deleite que eu conto a historinha [...] um dia eu conto e nos demais dias os alunos que já conseguem ler, fazem a leitura da historinha” (docente, informação verbal, 2023). Os textos literários são utilizados como elemento estruturante das aulas, uma vez que funcionam como momento recreativo e prática de leitura, compreensão e interpretação textual no âmbito escolar.

A literatura infantil, no processo educacional, demonstra benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança, através do hábito da leitura. Para Cavalcante (2009, p. 39), “[...] a literatura pode ser, para a criança, um aspecto para a expansão do seu ser, ampliando um universo mágico, transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz”. Isso pode ser ensinado mediante a interação do(a) docente com seus estudantes, pois, ao propor atividades de leitura para as crianças, deve ajudá-las mostrando toda ludicidade que há na literatura, apresentando ao seu aluno(a) o mundo inscrito em textos.

Na relação da docente com os(as) estudantes é perceptível a demonstração de afeto, respeito e cuidado de ambas as partes. Sobre isso, a docente se posiciona da seguinte forma:

Eu sempre procuro vê se cada um tá com alguma dificuldade, que as vezes não quer falar, as vezes a criança muda o comportamento dentro da sala de aula e se eu observar a alguma coisa de diferente eu chamo a criança em particular pra conversar, pra saber o que tá acontecendo e também eu tento conversar sempre com eles. (docente, informação verbal, 2018).

Cuidar exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças, pois ele se apresenta de forma ampla, onde as necessidades das crianças devem ser o foco principal, de maneira que leve a promover o desenvolvimento de suas capacidades. Para Kramer (2005, p. 82)

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Com isso devemos compreender que não é possível trabalhar a concepção de cuidar e educar de maneira separada, pois, em todos os momentos do cotidiano escolar, a criança está sempre em constante aprendizado. Para isso, faz-se necessário planejamento por parte de quem está educando. Para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades e estar disponível para auxiliá-lo.

A respeito da avaliação da aprendizagem escolar, a docente da instituição concedente afirma utilizar “[...] muito a observação, porque tem aluno que participa bastante da aula [...]. Tem aluno que não participa muito então a gente avalia [...] se ele tem interesse em desenvolver as atividades propostas, [...] do quanto o aluno também avançou e conseguiu absorver” (docente, informação verbal, 2023). A avaliação deve ser utilizada como forma de acompanhamento do desenvolvimento do(a) estudante, objetivando verificar o que ele já sabe e sobre o que ele precisa aprender, então são necessários dados específicos.

Durante o período de observação participante na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, observou-se os seguintes acontecimentos referentes ao ensino e aprendizagem.

Quadro 2: Aspectos de desenvolvimento de aprendizagem observados em sala de aula.

MOMENTO	DESCRIÇÃO
Desenvolvimento do letramento por meio da compreensão e interpretação	Necessidade de desenvolvimento da interpretação textual, uma vez que sentem dificuldade de compreender enunciados curtos ou construir frases simples.
Evolução da escrita baseado na psicogênese da língua oral e escrita	Necessidade de evolução da escrita, pois por volta de cinco estudantes se encontram na fase pré-silábica de escrita.
Desenvolvimento dos conhecimentos de números e lógico-matemático	Necessidade de desenvolvimento do conhecimento numérico e lógico matemático, pois apresentam dificuldades no reconhecimento de algarismos, compreensão e interpretação de enunciados e estruturação de operações de soma, subtração, multiplicação e divisão.
Relação entre os conhecimentos escolares e o contexto amazônico	Necessidade de abordagem do tema gerador “Meio Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia Bragantina” baseado em pesquisa socioantropológica realizada na comunidade e presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A respeito do desenvolvimento da compreensão e interpretação textual, essa se faz necessária sobretudo pela visualização e inferência de acontecimentos que ocorrem na realidade dos sujeitos, como as relações entre ser humano e natureza na comunidade. De acordo com Leffa (2012), a interpretação textual é a ação de receber passivamente as informações e

compreendê-las, sem voz para interagir ou dialogar, mas, em outros casos, pode haver diálogos interpretativos entre docente e demais estudantes.

Nesse caminho compreensivo e interpretativo, a evolução da escrita pelo(a) aluno(a) é um processo contínuo de construção de conhecimentos linguístico e lógico, principalmente na mediação do(a) docente para passagem à fase de escrita seguinte, uma vez que estudantes se encontram na fase pré-silábica. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a fase pré-silábica se constitui na utilização de hipóteses de variedade dos caracteres e quantidade mínima/máxima pelas crianças no processo de aquisição de escrita, enquanto a silábica se ocupa com as associações entre escrita e fala, embora ainda haja equívocos em algumas letras e sons.

No tocante aos conhecimentos escolares em relação ao contexto amazônico, o PPP e o PPC estabeleciam como Tema Gerador as relações do homem com o meio ambiente, a preservação e sustentabilidade da Floresta Amazônica, rios e igarapés, assim como os saberes tradicionais estabelecidos na Amazônia bragantina. Desse modo, as práticas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático necessitavam estarem alinhadas ao planejamento político e pedagógico consubstanciado pela escola, profissionais da educação e comunidade escolar.

Nesse diálogo entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais das sociedades amazônicas está a necessidade de articulação com a realidade dos educandos, uma vez que esses atravessam e são atravessados por ambos os contextos de interação. De acordo com Loureiro (1995, p. 57) “[...] a vida amazônica vem regulando peculiares relações entre os homens e com o meio [...], assim como vem dando origem a um processo predominantemente oralizado de transmissão cultural [...]”.

Quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos numérico e lógico, eles serão importantes à mensuração e encadeamento de ideias na sociedade vigente. Segundo Nunes, Carraher e Schleimann (2011), tais conhecimentos oportunizam aos sujeitos a organização prática e concreta de situações-problema, não somente de maneira representativa.

Não obstante, a leitura, a escrita e o letramento linguístico e matemático são conhecimentos articulados e necessários à convivência em sociedade, principalmente às relações sociais e ambientais existentes na comunidade em que a escola está inserida. Na próxima seção está disposta as atividades realizadas durante regência em sala do 2º ano do Ensino Fundamental.

A regência no Ensino Fundamental (anos iniciais)

Nesta seção apresentaremos reflexões sobre a atividade de regência durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental anos iniciais, realizadas nos dias 10 e 11 de setembro de 2018. A princípio, realizamos acolhimento dos estudantes para aproximá-los dos conteúdos que seriam abordados, assim como breve explicação sobre o tema da aula.

No primeiro momento exibimos o curta-metragem sobre a lenda amazônica *Um Pra Mim, Um Pra Ti, Um Pra Eu*⁶, sendo recorte do programa *Catalendas*⁷, pertencente a TV Cultura do Pará e em exibição desde 1999. A história versa sobre dois garotos que catam mangas em um cemitério e as contam, sendo que um padre e um padeiro passam em frente e, ao imaginarem que Deus e o Diabo estariam dividindo almas, entram em desespero.

Figura 1: Exibição do curta-metragem sobre a lenda amazônica *Um Pra Ti, Um Pra Mim, Um Pra Eu*.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

Após exibição realizamos um diálogo com os(as) estudantes sobre principais trechos da lenda, principalmente sobre questões relacionadas à divisão de números naturais, com exemplificação das mangas da história, bem como as representações que são construídas sobre

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWFcd-Q7MvY>.

⁷ “Os contos fantásticos e as narrativas populares do folclore brasileiro são resgatadas no programa infantil *Catalendas*. Os apresentadores são dois bonecos de teatro que representam animais da floresta amazônica: a sábia Dona Preguiça, uma contadora nata de histórias; e Preguinho, um curioso macaquinho com o qual as crianças vão poder se identificar” (EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO - EBC, 2023, s/p).

a crença das mangas advindas de mangueiras próximas de cemitérios serem mais deliciosas, no caso por haver uma quantidade de húmus maior do que em outros espaços, causada pela decomposição de matéria orgânica.

Nesse momento, o diálogo funcionou como método descritivo e de contextualização de elementos da história, para então realizarmos críticas e aproximações com a realidade da turma em relação a sociedade. Por meio da dialogicidade foram trabalhados, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo, histórico e criativo dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2013), essa interação valoriza o aspecto cognoscitivo, quando trata das formas de comunicação dos conteúdos escolares e atividades, e aspecto socioemocional, com relações interpessoais entre docente e estudantes e normas disciplinares indispensáveis a ação docente.

Aplicamos duas atividades simultaneamente com os(as) estudantes, sendo a realização de interpretação textual a partir de questionamentos sobre trechos da lenda *Um Pra Ti, Um Pra Mim, Um Pra Eu*, com foco no reconhecimento de personagens e ações realizadas. Essa atividade proporcionou a percepção e o empenho dos(as) alunos(as) para resolução de cada pergunta em colaboração com outros colegas que apresentavam dificuldades.

De acordo com Leffa (2012), a interpretação textual (texto escrito, vídeo, imagem, dentre outros) parte da dialética entre aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)-aluno(a), ou outra relação pertencente ao contexto escolar, no qual possa auxiliar na compreensão e atribuição de sentidos e significados a um objeto de ação. Observamos que estudantes, no momento da resolução de questões, auxiliavam uns aos outros, na tentativa de superar dificuldades e interpretar cada enunciado pertencente ao texto e vídeo exibido.

Esse processo ocorre também com estudantes em aquisição de habilidades de escrita, uma vez que obtinham auxílio dos demais colegas, estagiários e da monitora do Programa Mais Alfabetização, como no caso da segunda atividade que propomos. Solicitamos que os(as) alunos(as) escrevessem a palavra de cada figura de acordo com sua representação, ou seja, como julgavam ser a forma correta; em seguida, pedimos para escreverem a mesma palavra com o alfabeto móvel, sendo realizada intervenção, construindo junto com as crianças diferentes sílabas e palavras, por meio do diálogo e demonstração de significados sonoros e iconográficos, para então ser escrita de maneira correta abaixo da primeira forma apresentada.

Figura 2: estudantes realizando escrita e montagem das palavras a partir de imagens do vídeo.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2018).

Os estudantes foram instigados sobre as maneiras que escreviam, considerando hipóteses de escrita atribuídas e desenvolvimento desejável em relação ao restante da turma, com utilização de oralidade, escrita e leitura. Corroboramos com Sebra e Dias (2011, p. 314), ao afirmarem ser “[...] por meio de sua imersão às práticas sociais de leitura que a criança começa a se organizar para aprender o significado deste objeto”, uma vez que o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura ocorrem paulatinamente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

Para tanto, realizamos identificação da fase de desenvolvimento de escrita de 03 estudantes⁸, os quais possuíam mais dificuldade de escrita e leitura, sendo utilizada a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a partir de Ferreiro e Teberosky (1999).

⁸ Desejávamos realizar a identificação dos cinco alunos que segundo a docente da turma apresenta mais dificuldade, contudo nos dois dias de regência não frequentaram as aulas.

Figura 3: Atividade relacionada às fases de desenvolvimento da escrita



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2018).

Os 03 alunos se encontram na fase pré-silábica de escrita, na qual “[...] indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada” (Azenha, 2006, p. 62). São utilizadas as seguintes hipóteses pelos(as) estudantes: o primeiro escreve de forma que as palavras preencham toda a linha e que as letras cursivas sejam diferentes e aleatórias; o segundo escreve letras aleatórias, porém as mais frequentes são M e L, por pertencerem ao seu nome; a terceira aluna escreve de forma cursiva as letras de forma aleatória, em que a letra N aparece com mais frequência por pertencer ao seu primeiro nome. Eles compreendem que as palavras não devem ser desenhos e sim letras, porém não conseguem atribuir significado fonético as sílabas.

No segundo momento da aula realizamos exercícios sobre problemas matemáticos (adição, subtração e organização de dezenas e unidades) com alguns(mas) estudantes e, simultaneamente, cálculos de adição com outros. Na atividade de resolução de problemas matemáticos percebemos empenho e progressiva melhora quanto às estratégias de interpretação dos enunciados matemáticos e contagem de números naturais. Esse movimento estratégico parte da contextualização matemática, associando o conhecimento escolar a realidade do educando, como visualizado na exibição e diálogos acerca das lendas amazônicas.

De acordo com Reis e Nehring (2017, p. 341), a contextualização matemática para resolução de problemas busca “[...] fundamentar o processo de aprendizagem, pois possibilita estabelecer sentidos do aluno para os significados dos conceitos matemáticos”. Compreendemos que os(as) estudantes constituíram conhecimentos relevantes para percepção, organização, interpretação e resolução de questões matemáticas, para partilha no cotidiano e comunidade a qual são pertencentes.

Na outra atividade, as crianças realizaram os cálculos matemáticos com acompanhamento dos(as) estagiários(as) e da monitora do Programa Mais Alfabetização, demonstrando caminhos propostos para resolução de operações simples de adição. O exercício consistia na contagem de frutas pertencentes a cada prateleira de frutas, bem como somar o quantitativo de frutas que era solicitado, utilizando raciocínio lógico-matemático e o diálogo, por meio de questionamentos. Foram inseridos no topo da atividade uma sequência numérica de 0 a 9, para que pudessem reconhecer e transcrever os numerais de maneira correta.

Figura 4: Atividade de resolução de cálculos matemáticos ⁹

SEQUENCIA NUMÉRICA

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

CONTE QUANTAS FRUTAS TÊM E DEPOIS FAÇA AS ADIÇÕES.

Q U A N T O S ?				
ABACAXI	MAMÃO	PÊRA	CAJU	MELÃO
3	4	9	7	5

ABACAXI + CAJU = 3 + 7 = 10

MELÃO + MAMÃO = 5 + 4 = 9

PÊRA + ABACAXI = 9 + 3 = 12

MAMÃO + PÊRA = 4 + 9 = 13

CAJU + MELÃO = 7 + 5 = 12

ABACAXI + MELÃO = 3 + 5 = 8

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

⁹ Utilizamos esse trabalho como exemplificação, pois os outros alunos(as) apresentam o mesmo resultado.

Verificamos que as crianças utilizam dedução para reconhecimento dos números, pois verbalizam os numerais de forma aleatória, porém conhecem a sequência decorada. Após esse diagnóstico, iniciamos o processo de significação dos números quanto à quantidade, forma e aplicação em operações matemáticas, assim como o sinal de adição (+) e igualdade (=), nos quais observamos seu progresso no sentido de não deduzirem Algarismos ou sinais, demonstrando também sua aplicação no cotidiano.

De acordo com Lira (2016), esse movimento de alfabetização matemática é importantíssimo para a convivência em sociedade, pois está presente em todos os contextos e momentos de nossas vidas, formando um cidadão crítico e reflexivo. A partir da lenda apresentada e do exercício proposto buscamos relacionar os conhecimentos matemáticos com a realidade social, para que possam inserir os conhecimentos adquiridos em suas vivências.

No segundo dia de regência, realizou-se acolhimento dos(as) estudantes com saudação e apresentação do que seria trabalhado durante a aula. Posteriormente desenvolvemos leitura da história em quadrinhos *Lenda da Iara*, a partir das histórias contadas na série *A Turma do Açaí*, criada pelo escritor e desenhista paraense Rosinaldo Pinheiro.

A história trata sobre o encontro de um menino chamado Açaí com a sereia Iara na beira de um rio da Região Amazônica. Ela tenta encantá-lo para o arrastar ao fundo do rio, mas não obtém sucesso, pois sua mãe o chama para sua casa. A leitura da história foi realizada pelos(as) estagiários(as), com posterior diálogo sobre a preservação dos rios e mananciais, bem como o que aconteceria se o personagem Açaí tivesse ido para o fundo do rio.

Em relação à Região Amazônica, as lendas possuem diferentes interpretações no interior de grupos sociais aos quais as crianças são pertencentes, aprendendo a relacionarem esse fenômeno à cultura, ao ambiente, a economia, entre outros seguimentos de experiência e vivência. De acordo com Barros (2013, p. 31), “[...] as lendas fazem parte da cultura do homem amazônico, interferindo na formação de sua identidade, são apresentados como uma tentativa de explicar a realidade”, compartilhado dentre as gerações e populações amazônicas.

É fundamental entendermos que esses saberes estão inseridos no contexto escolar, por meio das discursividades dos(as) estudantes, currículo escolar e práticas educativas desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para aprofundamento desse movimento, exibimos um vídeo sobre a *Lenda do Mapinguari*, a qual conta a história de uma divindade que vive na

floresta amazônica e protege os animais dos seres humanos, contudo é cassada por pesquisadores, capturada e ao final libertada.

Figura 5: exibição de vídeo sobre a Lenda do Mapinguari.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

Ao final da história, dialogamos com os(as) estudantes sobre a importância do respeito à floresta, cuidado e preservação dos rios e entendimento das lendas como patrimônios culturais compartilhados por meio da oralidade, contribuindo principalmente na constituição da identidade e pertença ao contexto amazônico. Essa relação entre conhecimento tradicional e conhecimento científico/escolar se apresenta como uma oportunidade de valorização cultural, educativa e social dos sujeitos, visto que embora haja diferenças entre ambos, possuem simultaneamente a ponte lógica de explicar fatos e acontecimentos a partir de seus métodos, análises e conclusões que podem ser aproximadas (Cunha, 2007).

Essa relação foi perceptível durante a realização do jogo chamado *Trilha das Lendas*, sendo trabalhado de forma interdisciplinar conhecimentos matemáticos (operações de adição e subtração – andar ou retornar o número de casas sorteados pelo dado) e linguísticos (leitura de texto – compreender e interpretar instruções contidas em casas especiais da trilha), a partir das lendas e saberes culturais estudados nas aulas anteriores.

De acordo com Santos (2020), os saberes culturais são conhecimentos produzidos e acumulados por diversas gerações, no sentido de pertencimento e formas de compreensão do mundo, com histórias, vivências culturais e representações do real. Nesse sentido, os saberes

culturais dos sujeitos enlaçam os conhecimentos escolares matemáticos e linguísticos, alcançados pela interdisciplinaridade das práticas educativas e pedagógicas, em uma relação horizontal que contribui para a interação sociocultural dos sujeitos,

Optamos pela interdisciplinaridade das práticas educativas por dois motivos: a) pela construção curricular fundamentada na perspectiva de Temas Geradores de Freire (2021), na qual busca a formação de um sujeito crítico, reflexivo e cidadão; b) por ser definida “[...] como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes” (Leis, 2005, p. 9), para desenvolvimento de aprendizado profícuo do aluno(a).

Figura 6: realização da atividade *Trilha das Lendas*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

A atividade oportunizou ao educando atribuir significados ao conhecimento sobre as lendas amazônicas, a exemplo da Iara e Curupira, a partir de conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhados de forma lúdica e contextualizada, constituindo-se em fatores fundamentais para a construção de um aprendizado prazeroso e significativo. Também percebemos a cooperação quando algum jogador não conseguia realizar adição ou

subtração para avançar ou voltar às casas na trilha, em que os demais colegas ajudavam nos cálculos das casas trilhadas.

Tais atitudes são frutos da busca pelo protagonismo e socialização dos conhecimentos que os sujeitos adquirem nos contextos escolar e social, de modo a criar situações lúdicas, ou seja, “[...] quando os brincantes assumem significados simbólicos em situações comunicativas” (Kishimoto, 2014, p. 102). Esse simbolismo foi percebido no momento que as crianças compreenderam todas as regras do jogo e não necessitavam do auxílio dos(as) estagiários(as) ou docente da instituição concedente, com alcance de autonomia e reflexão de acontecimentos delineados pela ação educativa.

Quanto à avaliação da aprendizagem, realizou-se avaliação diagnóstica dos(as) estudantes, de modo a auxiliar o trabalho docente sobre quais conhecimentos e habilidades que devem ser retomados para então introduzir novos conteúdos (Haydt, 1997). Conseqüentemente realizamos a avaliação formativa, que oferece aos discentes “[...] informações sobre o seu progresso de aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las” (Haydt, 1997, 293), tornando orientadora da prática docente para evolução dos conhecimentos do(a) educando(as).

Nesse sentido, os critérios de avaliação diagnóstica foram: a) reconhecimento de letras e números; b) leitura e interpretação de textos com empenho; c) reconhecimento de números naturais e sua importância no cotidiano; d) compreensão de cálculos de operações com números naturais (adição e subtração); e) reconhecimento e organização de dezenas e unidades; f) construção de estratégias para resolução de problemas matemáticos.

Concluímos que os alunos(as) alcançaram os critérios de avaliação delineados, pois foi perceptível o progresso em relação às metas de aprendizagem estipuladas, considerando-se o tempo e espaço de cada um(uma). De acordo com Luckesi (2011), a avaliação propicia ao educando(a) integração consigo mesmo(a), ajudando-o(a) na apropriação dos conteúdos que são significativos, a exemplo de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções.

Essa atitude avaliativa possibilitou o diálogo entre alunos(as) e estagiários(as) no sentido de contribuir com o percurso formativo de ambos, pela crítica de práticas educativas exitosas ou aquelas que necessitavam de replanejamento durante a ação educativa. Essa reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental no percurso formativo e profissional docente,

uma vez que aperfeiçoa suas técnicas de ensino, aprendizagem significativa do(a) estudante e constituição da identidade docente no nível do Ensino Fundamental durante o estágio supervisionado.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental objetivou analisar vivências e experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escola municipal da Amazônia bragantina. A princípio, realizamos investigação do contexto de ensino e das práticas didático-pedagógicas nesse nível de ensino, bem como elaboração e aplicação de plano de ensino por meio de regência, posteriormente refletida e analisada.

O estágio como pesquisa contribuiu significativamente com a formação inicial dos(as) estagiários(as), pois permitiu experiências desde a investigação do funcionamento do estabelecimento de ensino, organização e desenvolvimento das atividades educativas até o planejamento, a regência e avaliação das práticas pedagógicas com alunos(as). Tais aspectos propiciaram reflexões sobre a realidade escolar e relação entre teoria e prática, de forma intrínseca.

A leitura e análise das fontes documentais demonstram a importância em manter fontes documentais atualizadas e, principalmente, contribuir para uma educação democrático-participativa na sociedade, com sujeitos ativos na construção do conhecimento curricular e Projeto Político-Pedagógico, visto que a comunidade escolar necessita ser consultada e deliberar acerca de seus anseios políticos, de ensino e de aprendizagem.

Os(As) estudantes da turma de estágio foram empenhados e, principalmente, colaborativos na superação de dificuldades encontradas pelos(as) estudantes da turma. A docente supervisora da concedente também demonstrou empenho e assiduidade no processo de ensino e aprendizagem, dedicada e atenta às necessidades formativas de seus/suas alunos(as). Percebemos o esforço coletivo para melhoria da aprendizagem de todos(as), por meio de práticas colaborativas entre docente e estudantes.

O acompanhamento das práticas educativas por meio da observação participante e as atividades de regência em sala propiciaram momentos ricos de vivências, reflexões teóricas e de exercício do planejamento e execução de práticas. Possibilitou refletir sobre as dimensões

didáticas, pedagógicas e culturais do trabalho docente e sobre a aprendizagem dos alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental. As contribuições formativas foram construídas em diversos diálogos com as crianças e com a docente da turma, por meio de trocas de experiências.

Iniciamos a constituição da nossa identidade docente na etapa escolar do Ensino Fundamental, uma vez que o desenvolvimento do sentimento de pertença a este espaço se dá de forma paulatina e no cotidiano do trabalho docente, com as diferentes situações que ocorrem nas ações realizadas em sala de aula. Portanto, este estágio supervisionado propiciou não somente desafios e possibilidades no tocante à atuação em regência de classe, mas a atribuição de sentidos e significados à realidade escolar na Amazônia bragantina e, perpendicularmente, aos limites e possibilidades do ensino.

Referências

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. Ed. São Paulo: Editoria Ática, 2006.
- BARROS, Fabiano Tertuliano. **A humanização dos mitos e lendas na dramaturgia amazônica**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Programa de Licenciatura em Teatro, Universidade de Brasília, Porto Velho, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.
- CNDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.
- CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues [et al]. O estágio supervisionado no contexto da universidade pública na Amazônia: desafios e possibilidades. In: SOEIRA, Elaine dos Reis. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura: desafios e perspectivas**. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 160-179.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9. ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1979.
- CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil na sala de aula: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Paulus 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**. São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO. **Catalendas**. Disponível em:
<https://tvbrasil.etc.com.br/catalendas>. Acesso em: 04 jun. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 21. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HAYDT, Regina Cecília Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KERN, Caroline; AGUIAR, Paula Alves de. Para além das aparências: diálogos e dialogias na formação docente. In: AGUIAR; Paula Alves de [*et al*] (Org.). **Estágio supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: IFSC, 2019. p. 98-119.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. **Espacios em Bianco**, n. 24, p. 81-106, jun./dez. 2014.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In. LEFFA, Vilson J. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, n. 73, p. 1-23, ago./dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIRA, Josivaldo Albuquerque. Ensinar e aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. In. Encontro Paraibano de Educação Matemática, IX. **Anais...** Campina Grande-PB: Editoria Realize, 2016. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/revistas/epbem/trabalhos/TRABALHO_EV065_MD1_SA3_ID6

36_30102016123832.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-27.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 51-66.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, p. 20-31, 2020.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLEIMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 61-76, dez. 2005.

REIS, Ana Queli Mafalda; NEHRING, Cátia Maria. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educação Matemática em Pesquisa**, v. 19, n. 2, 339-364, 2017.

RIGÃO, Alana Rodrigues; ANDRADE, Fernanda Torres; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo elos formativos a partir do ser criança. In: SOEIRA, Elaine dos Reis. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura: desafios e perspectivas**. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 23-40.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade**: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. Disponível em: http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Psicopedagogia*, v. 28, n. 87, 306-320, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012** – Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA. Belém: UFPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.356, de 13 de dezembro de 2012** – Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de interesse do *Campus* Universitário de Bragança. Belém: UFPA, 2012.

Submissão em: 02/11/2023

Aceito em: 26/03/2024

Citações e referências
Conforme normas da:

