

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano IV | Volume 10 | Nº 28 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6379519>



CADERNO DE CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Davi dos Santos Almeida¹

Silvana Barbosa Pinto²

Resumo

O presente ensaio tem o objetivo de desenvolver uma breve reflexão sobre o estágio supervisionado no ensino fundamental anos iniciais, por meio de um estudo exploratório fundamentado em revisão bibliográfica e documental que leva em consideração a realidade escolar, os marcos legais e as perspectivas teóricas na temática analisada em questão.

Palavras chave: Estágio. Ensino Fundamental. Prática Pedagógica.

Abstract

This essay aims to develop a brief reflection on the supervised internship in elementary school, early years, through an exploratory study based on bibliographic and documental review that takes into account the school reality, legal frameworks and theoretical perspectives on the subject. analyzed in question.

Keywords: Elementary School. Internship. Pedagogical Practice.

A importância da formação inicial é incontestável para qualquer indivíduo que dedica sua vida ao desenvolvimento e cuidado de outros indivíduos. É caso dos professores e das professoras de ensino fundamental, na qual as ações ocorrem em um dos períodos mais importantes do desenvolvimento dos estudantes. Sabendo disso, observa-se que a entrada na carreira docente, conforme Tardif (2014, p.73) "[...] é um período realmente importante na história profissional do docente, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

Partindo deste destaque a respeito da vida dos profissionais de educação que estão inseridos no ensino fundamental, sabemos que a escolha de ser professor é definido por elementos pessoais e subjetivos, biográficos e coletivos e, principalmente, pelo senso de compromisso que se mantém e se altera no decorrer do exercício da profissão.

Esta entrada na carreira docente para os iniciantes é marcada por um "choque do real", pois é neste momento em que se deparam com a distância dos conhecimentos apreendidos na sua formação inicial e a realidade que é apresentada. São muitos os desafios encontrados, como as turmas lotadas, a falta de materiais atualizados para o trabalho pedagógico, como os computadores, impressoras, e a falta de um horário que seja reservado aos estudos, entre outros problemas.

¹ Pós-graduado em Metodologias Ativas e Prática Docente pelo Centro Universitário da Cidade Verde (UniFCV). E-mail para contato: davi-789@hotmail.com

² Mestra em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: silvanabp2000@yahoo.com.br



Sendo assim, a formação inicial de professores esteve, e ainda está sujeita a mudanças, críticas e controvérsias ao longo dos anos. Como acadêmico do curso de Pedagogia observo que há uma fragmentação dos conhecimentos que são transmitidos na universidade, e ainda pode-se levantar questões que podem ser refletidas por todos como, a distância entre a universidade e o contexto profissional e, a sintonia ou disparidade entre a fundamentação teórica e prática entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os novos aprendizados realizados na sala de aula.

A POSTURA INVESTIGATIVA/REFLEXIVA DO PROFESSOR QUE TRABALHA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo da ideia de que em breve iniciaremos a carreira docente inseridos em escolas sejam elas públicas ou privadas. Levantamos a questão da postura do professor investigativo/reflexivo no atual cenário da educação brasileira.

O que mais se tem divulgado na mídia são os problemas que as salas de aula nos níveis de ensino fundamental e médio tem enfrentado. Como os alunos desmotivados que ignoram a presença do professor, faltando com respeito e acabam por demonstrar desinteresse pelos conteúdos que são propostos; tendo este cenário em sala de aula, os profissionais de educação se sentem menosprezados e não possuem motivação alguma para preparar uma aula, prevendo que a sua turma não irá aproveitar o conteúdo que será ministrado.

Diante disso, a postura do professor em sala de aula, bem como suas astúcias em articular o conteúdo que será ensinado com as atividades práticas e uma abordagem mais moderna são, sem dúvidas, seus pontos de partida para que se alcance a solução de seus problemas em sala de aula, tanto na questão disciplinar (comportamento dos alunos) quanto no índice de rendimento dos conteúdos ministrados que serão aproveitados por este estudante.

Para este professor que está inserido em uma sala de aula do ensino fundamental possa ter esta astúcia, é preciso que eles estejam em constante aprimoramento do seu trabalho, sendo necessário que este professor reconheça que a formação continuada de suas respectivas qualificações é fundamental, sendo assim, poderá colocar em prática suas ações e estratégias para manter a disciplina e respeito em sua sala, e fazer com que os alunos se interessem pelo conteúdo ministrado.

Partindo da ideia de que o professor deva aprimorar o seu trabalho por meio da formação continuada, Liberali (1999) propõe a auto-reflexão que o professor deverá adotar sobre o seu trabalho, consistindo na verificação de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.



De acordo com Cortez (2003), baseando-se em Liberali (1999) demonstra estas quatro ações que segundo o autor, no momento de descrever, o professor irá relatar de forma escrita todas as suas ações em sala de aula, fazendo com que consiga de maneira eficaz realizar uma autocrítica de suas estratégias e objetivos traçados.

Para informar, o autor nos diz que é nesta etapa em que o professor sai em busca de teorias que possam embasar e fundamentar suas aulas planejadas. "A maneira como ensino demonstra qual a relação de poder existente na sala de aula" (CORTEZ, 2003. p.225).

Para o professor confrontar consiste em uma análise sobre a postura e as atitudes apresentadas nos momentos do ato de ensinar, assim, o professor chegará à conclusão se está correto, proporcionando ou não, um certo conhecimento e crescimento de seus alunos.

Finalmente, há o reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar - sozinha e também com a ajuda dos participantes - que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e aprendemos novas formas de agir (CORTEZ, 2003, p. 225).

Segundo Cortez (2003), esta ação de se reconstruir, é a consciência de que o professor nunca estará preparado em um aspecto amplo que engloba a sua missão, e reconhecer a evolução das suas qualificações é de grande relevância para a sua carreira profissional.

Seguindo a proposta de autorreflexão do professor, Mackay (2003) em seu livro "*O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*" irá tratar de formas variadas para se chegar ao professor reflexivo tão desejado, com dicas para uma pesquisa ordenada, a fim de distinguir e solucionar alguns problemas habituais de suas de aula, fazendo com que os professores fiquem motivados em suas práticas reflexivas no contexto de seu trabalho.

De acordo com Mackay (2003), os professores estão constantemente tomando decisões, o que poderá ocorrer antes, durante ou depois das aulas. Esta prática reflexiva, cujo os principais elementos são o conhecimento geral e os valores pessoais do indivíduo, é o que liberta o professor do comportamento de sua rotina, fazendo com que este professor planeje as suas aulas de forma que sejam mais atrativas, habilitando este indivíduo para agir de forma determinada, melhorando a sua prática de ensino.

O professor quando se torna um professor reflexivo, passa a ter algumas características como, ele tenta resolver os problemas de sua sala de aula, tem a ciência dos valores e suposições que trazem para o ensino, apresenta sensibilidade ao contexto no qual ensina, é ativo na participação na construção e desenvolvimento curricular e de projetos, e assume responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.



Na visão do professor reflexivo, ele identifica o problema em sua sala de aula, analisa as possíveis causas, coleta e estuda os dados que poderão o ajudar a resolver os problemas, registrando-os no plano de aula, e jornais, observando as salas documentadas por meio de vídeos, realizando questionários e entrevistas para obter dados relevantes, utilizando estas informações que foram reunidas para realizar mudanças em alguns aspectos da sala de aula, como uma alternativa para a resolução dos problemas de sua classe.

Este educador que reflete sobre os problemas que ocorrem na sala é um educador que irá buscar o desenvolvimento de seus alunos, tornando viável a reflexão contínua sobre o comportamento dos seus estudantes e as suas dificuldades, bem como, as próprias dificuldades e causas das mesmas. Sendo assim, este professor reflexivo tem a tendência de ser diferente, porque não é mais um rotineiro, pois busca coisas novas, pesquisa, estuda, e com isso gera melhoria em sua prática pedagógica.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO BRASIL: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

A proposta do Ministério da Educação com a implantação do ensino fundamental de nove anos, é assegurar às crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Esta implantação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil no ano de 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo previsto pelo Ministério da Educação para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil era até o ano de 2010.

Esta implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exigiu o tratamento político, administrativo e pedagógico, tendo em vista o seu objetivo que era assegurar que todas as crianças tivessem um tempo mais longo de convívio escolar, obtendo assim, maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressaltamos que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim, o emprego mais eficiente deste tempo, contribuindo de forma significativa para que o estudante aprenda de forma prazerosa.

Observando esta ampliação do ensino fundamental disposto em Lei, acredita-se, que os ordenamentos indicam que a entrada precoce na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação da criança para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem destes indivíduos em suas faixas etárias e processos formativos, preservando o jogo, o brinquedo e a ludicidade



como perspectiva formativa. Sendo assim, é necessário um olhar atento para o que se denomina especificidades da infância, o que implica considerar os aspectos que vão além da adaptação física e estrutural, para o acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Partindo disto, emerge a necessidade de se repensar as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, visto que para se ter um ensino de qualidade não é suficiente que as crianças entrem mais cedo nas escolas já que muitos outros fatores interferem nesse processo, tais como sua permanência exitosa, a alegria de estar e permanecer nesse espaço, dada as interações e trocas possíveis, entre outras.

Partindo da ideia de mudanças e adaptações na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a partir do ano de 2017 a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC afirma que

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as suas diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 51).

E por falar de adaptação da parte dos docentes, a BNCC prevê um diálogo entre os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, neste diálogo os professores devem trocar experiências em relação as crianças que estão em transição, nesta conversa os professores podem apresentar os portfólios, relatórios e entre outros registros para que sejam evidenciados os processos vivenciados pelas crianças ao longo do percurso na educação infantil, contribuindo assim, para que os professores dos anos iniciais tenham a compreensão da história de vida escolar de cada aluno no fundamental.

Portanto, a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental a modo de conclusão, pode configurar-se em um desafio. O que as instituições de educação básica, tanto da educação infantil quanto as dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as universidades vem assumindo diante dos desafios formativos que são necessários ao novo perfil de professor e da criança moderna?

DINÂMICA CURRICULAR E PEDAGÓGICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL: BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/1996, apresenta mudanças significativas com relação ao ordenamento educacional anterior a sua homologação. Esta lei, em seu art. 92, acaba por revogar as leis educacionais precedentes. Isto é, a instituição de uma outra lei,



significando um novo projeto de algo que contenha uma mudança significativa, nova. Esta novidade que a lei traz atende pelo nome de autonomia. Com esse espírito de autonomia, deve-se reconhecer a flexibilidade do corpo legal e a avaliação do rendimento escolar como sendo constitutivos estruturais da LDB. Esses constitutivos estão articulados em torno da autonomia pedagógica que a LDB propicia às instituições escolares, cuja materialização se dá por meio da elaboração e execução das respectivas propostas pedagógicas (Art. 12, I). Vale também destacar que faz parte dos deveres dos professores *a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Art. 13, I). Significando que as escolas usufruem da autonomia pedagógica para a consolidação dos sistemas de ensino que deverão assegurar crescentes graus e diversas formas de apoio (Art. 15).

Esta proposta pedagógica que está apresentada na lei nacional de educação, é autônoma, mas não é soberana. Ela não deixa de atender às normas que são comuns da educação nacional e às específicas dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, ela também deve atender, segundo o Art. 26, *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*.

Sabendo disto, no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta que:

A educação básica tem por finalidade 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 (BRASIL, 2016).

A formação comum mencionada no Art. 22 da própria educação básica, se encontra no Art. 26 na mesma lei que é o palco dos atores pedagógicos onde estabelecerão seu lugar de exercício da cidadania e o seu meio de progresso no trabalho e nos estudos, que é o caráter federativo brasileiro sendo sintetizado na cidadania.

Sendo assim, o Art. 26 da LBD traz que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2016).

Observamos que partindo deste artigo da LDB, deveria ser criado uma base nacional comum com objetivos gerais e comuns que estão postos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e na LBD de 1996 (1996). Partindo disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi homologada no ano de 2017, apenas 21 anos depois se concretizou o que havia sido determinado em lei (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular em sua parte introdutória se apresenta como documento normativo que está aplicado exclusivamente para a educação escolar, como é definido no inciso 1º do



Artigo 1º da LDB, onde está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos onde visão a formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Nacional - DCN.

Dois anos após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, o estado do Amazonas apresenta o Referencial Curricular Amazonense - RCA com a parte especificada orientando a comunidade docente do estado em suas práticas pedagógicas.

DINÂMICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os professores que estão inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ter o instinto de pesquisador, pois as crianças que estão ingressando neste novo segmento são completamente diferentes umas das outras. Para que o professor possa trabalhar com as diferenças, ele precisa conhecer a conceituação de Didática e Mediação Pedagógica, pois isso o ajudará na elaboração de suas aulas durante o ano.

Este professor deverá buscar uma metodologia que possa contemplar todas as crianças de sua turma, favorecendo assim, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem destas crianças.

Estes dois temas já mencionados que são, a Didática e a Mediação estão relacionados profundamente fazendo com que possuam características que as completam. Sendo assim, a Didática possui características de cunho teórico, e a mediação possuindo características metodológicas.

Podemos entender que a Didática é um plano de fundo para as atitudes e ações orientadas pela proposta da mediação pedagógica. É de opção do professor aderir ou não à esse plano de fundo e transformar suas atitudes e posturas, podendo se tornar um mediador pedagógico.

A relação que existe entre a Didática e a Mediação é de complementação, colaboração e integração. Há uma inter-relação entre a teoria da Didática e a metodologia da Mediação. Tendo este ponto relacional, observamos a práxis no exercício da docência sendo aberta, flexível, que não seja excludente, colaborativa e acolhedora.

A Didática e a Mediação Pedagógica não se limitam a uma relação entre educandos e educador, ela se expandem e são influenciadas e influenciam outros agentes do contexto escolar, como os gestores, coordenadores, secretários, copeiras, merendeiras, porteiros, entre outros.

Sendo assim, o ensino e aprendizagem das crianças não está limitado apenas as salas de aula, elas aprendem em todo o território escolar, com qualquer agente deste contexto e de formas que



interessam estas crianças, elas irão explorar o ambiente novo e buscar conhecimentos sobre ele e sua funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Caderno de Campo, podemos refletir um pouco sobre a prática docente, e discutir a respeito deste ato onde iremos estar inseridos daqui a poucos meses. Neste momento de pesquisas, estudos, análises e reflexões, devemos desde cedo buscarmos a construção de nossa identidade docente, a qual levaremos para o resto de nossas vidas e carreiras.

Neste tempo de pandemia de Covid-19, aprendemos também a nos desdobrar em novos meios de comunicação e interação por meio do Ensino Remoto Emergencial (SENHORAS, 2020), onde podemos observar as dificuldades de ambos os lados, professores e alunos apresentaram muitas dificuldades de se encontrar no novo cenário. O que nos leva a refletir em nós discentes como futuros professores e nossas práticas pedagógicas nas instituições de ensino na qual estaremos inseridos.

Mas vale encerrar esta discussão, levantando uma questão a respeito da formação inicial de professores... Qual é o perfil de educador que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas está formando? Será que realmente está atendendo as necessidades da educação pública?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORTEZ, C.D. C. “Estudar... Aprender... Ensinar... Mudar... Transformar-se: Um processo contínuo”. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**: tese de doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo: PUC, 1999.

MACKAY, S. L. **O Professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: Special Books, 2003.



SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano IV | Volume 10 | Nº 28 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima