

Cultura escolar, aprendizagem e prática docente: retratos de uma vivência educacional pandêmica em contexto de estágio supervisionado ¹

Aline Milena Borges da Silva Dias²

Carolina Anastácia de Souza Pedrosa³

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar registros e reflexões acerca do cotidiano escolar vivenciado no cenário da pandemia, a partir de atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Português I, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco. As experiências foram colhidas no Centro de Educação Integral Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro, escola pública municipal localizada na cidade de Igarassu/PE que atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O estágio foi realizado no período de maio a agosto de 2021. O relato é construído por meio da observação sistemática das diversas faces da escola, como estrutura física e administrativa, relações com a família e comunidade, Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como questões atinentes à dinâmica da sala de aula e à formação e prática pedagógica do professor. A experiência trouxe, como resultado, uma compreensão global dos eventos integrantes do ambiente escolar em um momento atípico de crise sanitária nacional, em que se faz urgente a reformulação de metodologias, espaços e comportamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Prática docente. Estágio supervisionado. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Devido ao silenciamento da literatura escrita por indígenas evidencia-se a sua ausência, ou pouca presença na escola. Justifica-se assim, o desconhecimento do valor comunicativo e cognitivo do léxico da línguaomaguá/kambeba(família tupi-guarani)

¹ O trabalho é uma versão ampliada do resumo, de mesmo título, publicado nos anais da IV Semana Científica do Agreste Pernambucano, evento híbrido realizado entre os dias 29 de novembro a 2 de dezembro e organizado pela Universidade de Pernambuco (campus Garanhuns). O resumo pode ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1iMec03E5yms2gzHCIZK_Y7RZao7sHcUT/view.

² Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: aline.borgessilva@ufpe.br.

³ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: carolina.anastacia@ufpe.br.

parasubsidiar a compreensão de textos literários indígenas e promoção do diálogo com a literatura não indígena.

O ensino sistematizado (intencional) de algumas unidades lexicais do omaguá/kambebe, sob a Abordagem Lexical, pode contribuir para o desenvolvimento da competência lexical e auxiliar às aulas de língua portuguesa que contemplam a literatura indígena nos seus programas, como contraponto do estudo da literatura tradicional canônica. Frente a essa hipótese, pergunta-se se o ensino sistematizado e intencional do vocabulário, norteado pela Abordagem Lexical, contribui para a ampliação do conteúdo temático e compreensão de textos literários indígenas. Além disso, será que é possível se apropriar de alguma terminologia omaguá/kambebe após a intervenção didática, sob uma Abordagem Lexical, numa aula de língua portuguesa cuja temática paira sobre o indigenismo brasileiro?

Na escola, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é preciso o desenvolvimento de atividades, previamente planejadas, que contemplem a promoção de uma série de competências e habilidades, gerais e específicas. Segundo esse documento, as aulas devem possibilitar que os alunos entrem em contato e explorem “manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos [...]” (p. 488).

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi verificar as contribuições do ensino sistematizado e intencional do vocabulário do idioma omaguá/kambebe, sob os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Lexical, visando ao desenvolvimento da capacidade linguística, por meio da apropriação de um breve repertório lexical do omaguá/kambebe para a compreensão do poema indígena “Aykakuyritama”.

2. SOBRE A ESCOLA

O Centro de Educação Integral Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro (CEIg) é localizado no bairro Loteamento Agamenon Magalhães em Igarassu (PE) e atende cerca de 400 alunos do Ensino Fundamental II e da Educação Especial. Presencialmente, a escola ofertava aulas das 7h30 às 16:20h, mas, no ensino remoto, essa carga horária foi repensada para 1 hora semanal, realizada pelo *Google Meet* ou pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*. Essa foi uma decisão tomada pela gestão para não prejudicar os alunos que não

tenham condições de assistir às aulas, uma vez que foi notado que a participação reduziu bastante com a mudança.

Ainda nesse sentido, a escola demonstrou esforços também na distribuição de materiais de estudo, ao disponibilizar uma versão impressa das fichas de conteúdos enviadas pelos professores para os alunos com problemas de acesso às atividades remotas. Os professores também ficam disponíveis, via de regra, por 4h todas as tardes para tirar dúvidas. Pensar nessa configuração, no planejamento que a escola assumiu para assistir a seus alunos, considerando a realidade adversa de cada um, nos lembrou do que Freire (1997, p. 39) fala sobre o amor brigão e armado, que se manifesta pela “*coragem* de lutar ao lado da *coragem* de amar.”

Tais medidas acham, em outros termos, uma explicação nas palavras de um dos membros da gestão da escola, para quem “a escola pública é inclusiva, diferente do particular, que é privada.” Tratando especificamente das aulas na realidade virtual, ele afirma que o *Google Classroom* é uma farsa, pois muitos dos nomes que ali aparecem não estão de fato ativos na turma. Essa fala nos impressiona primeiramente por colocar em destaque a desigualdade social que, embora não nova, ficou mais evidenciada com a educação a distância e, em segundo lugar, pela força e importância da educação pública, a qual continua sendo um caminho possível para a concretização da mudança na vida de grande parte de crianças e jovens brasileiros. Não à toa dizia Freire (1997) ser urgente que engossemos as fileiras da luta por ela.

No nível administrativo, a escola é bastante coesa, sendo composta por coordenação, gestão e secretaria da educação integral, elementos que funcionam articuladamente e de maneira harmoniosa. No calendário anual da escola, são reservados dias para reuniões pedagógicas, bem como para formações continuadas de professor e/ou coordenador. As reuniões, também chamadas de conselhos, ocorrem nos dias de “Aula atividade”, horário que o professor, não estando em aula, usa para fazer outras atividades relacionadas ao seu trabalho pedagógico. As formações contam com trocas de experiências entre os professores, por meio da apresentação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos.

A coordenação do CEIg se liga diretamente ao corpo de professores, ao receber os planos de aula e analisá-los antes de cada encontro, como também os diários de classe, feitos no formato de planilhas, em que se dá o registro individual da situação dos estudantes. Caso necessário, a coordenação entra em contato com os pais para saber o que

pode ser feito em prol do aluno. Essa face da dinâmica escolar, de integração interna, no conjunto de seus funcionários, e externa, com a família dos alunos, para além de incentivar a boa convivência pessoal e profissional, representa, no fim, uma busca por assegurar o direito universal à escola, com o qual o indivíduo poderá responder às exigências do mundo que o cerca, tornando-se plenamente cidadão (AQUINO, 1998, p. 2).

Ainda mais, os pais não somente são importantes como incentivadores da prática pedagógica escolar, mas também são uma das forças-componentes necessárias ao alcance dos objetivos do Centro, cujo perfil, conforme o Projeto Político Pedagógico do CEIg (2020, p. 8), "é retratado por estudantes envolvidos na construção de projetos pedagógicos junto aos professores com a participação dos pais, responsáveis e demais segmentos que formam a gestão participativa em tempo Integral."

Ademais, a escola possui espaços físicos temáticos, dispondo de um ambiente próprio a cada disciplina, de acordo com os temas trabalhados. Assim, além das dez salas de aula, o CEIg possui biblioteca, laboratório de Ciências, Matemática e Informática, banheiros, uma cozinha com refeitório e uma quadra de esportes. Além disso, há pessoas designadas para o controle dessas diversas áreas, as quais, nos contatos travados em meio aos rituais do dia a dia escolar, tornaram-se queridas e importantes para as trajetórias pessoais dos estudantes, o que demonstra que todos os trabalhadores contribuem com o processo educativo, que assim é desenvolvido em muitos lugares e momentos (LIBÂNEO, 2015).

Toda essa estrutura é um reflexo direto da aplicação na escola, em 2015, do modelo de escola pública em período integral "Escola da gente", que tem como foco ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e investir na formação de jovens protagonistas e autônomos, capazes de fazer escolhas para ir em busca de seus Projetos de Vida - uma das disciplinas eletivas ofertadas pela instituição. A metodologia é aplicada pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), de Pernambuco, no qual surgiu o modelo "Escola da Escolha", iniciado no estado no Ginásio Pernambucano em 2000.

Há mais de vinte anos, a escola vivia em uma condição bem diferente, sob o modelo tradicional de meio período. Possuía uma "estrutura terrível", segundo os termos da gerente de educação integral. Paralelamente, os indicadores acadêmicos também seguiam muito abaixo do esperado: em 2013, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era 1.9. Em 2020, com a consolidação do novo modelo de ensino, era 5.6. A gerente atribui

essa mudança aos investimentos que se seguiram à transformação da escola em um polo integral, principalmente no plano físico. Logo, isso permite ver que não só a sala de aula, mas também a estruturação do espaço escolar influencia a construção de identidades e de significações (CAVALCANTE; RODRIGUES-JÚNIOR, 2005).

Naturalmente, tal reformulação do CEIg impactou o quadro de funcionários, que receberam uma formação adequada ao novo conjunto de atividades. Interessante foi saber, por meio da coordenadora da educação integral do município, que os primeiros três anos foram de adaptação também para os estudantes, que nesse tempo brigavam mais entre si, por passarem o dia todo juntos. Assim, tendo em vista que “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender” (BRANDÃO, 2002, p. 10) - da qual não pode anular-se a rotina da instituição - decorre daí mais uma situação de aprendizagem oportunizada pelo ensino integral. Nesse âmbito, é possível fortalecer as relações interpessoais, principalmente com os trabalhos em equipe, criando laços com seus pares que extrapolam os limites da simples recreação.

A formação de clubes é um exemplo dessa dinâmica. Eles são desenvolvidos na disciplina de Protagonismo, que faz parte da base diversificada. Os alunos, orientados por algum padrinho ou madrinha (professores), se organizam em grupos com uma temática específica de sua escolha, pela qual se constituirá a missão do grupo e as estratégias para alcançar os objetivos a ela relacionados. No contexto vigente, essas atividades foram reduzidas, mas a integração necessária entre os envolvidos e a consequente aprendizagem que proporciona permanecem como um elemento característico da cultura do CEIg.

Outra atividade desenvolvida em Protagonismo são as campanhas de sensibilização. Especialmente na pandemia, houve grupos que abordaram temas como a vacina e a saúde mental. Dentre as atividades, consta a produção de mensagens de conscientização para alguém que o estudante deseja alcançar, podendo isso ser feito pelo *WhatsApp*, por exemplo. De fato, o trabalho mostra-se enriquecedor por propor um diálogo entre a escola e a sociedade, como uma atividade de extensão que oportuniza à comunidade externa não apenas o acesso ao conhecimento, mas também ao trabalho que a escola desenvolve na formação de alunos capazes de identificar problemas e contribuir com soluções.

Vale ressaltar, para o último ponto, que a abordagem não se dá numa perspectiva utilitarista, mas voltada à reflexão do educando sobre seu próprio trajeto educacional, pois, ainda segundo o Projeto Político Pedagógico do CEIg: “[...] o estudante não deve ser

apenas um mero espectador ou receptor do processo, mas também fazer efetivamente parte dele, sendo preparado para as modalidades de ensino seguintes, e, não visando apenas o mercado de trabalho, mas a construção do seu projeto de vida.” (CEIg, 2020, p. 8)

Além disso, foi possível notar que, na realidade presencial, havia um bom aproveitamento dos espaços que a escola oferece. Horários de intervalo como o do almoço, ainda segundo as informações fornecidas pela coordenadora de educação integral em entrevista, eram vividos de forma agradável, entre professores e alunos, com brincadeira, música, dança e, em certas ocasiões, sorteio. O momento da entrada também era caracterizado por certas práticas de acolhimento, como o canto do hino de Igarassu e, em alguns dias, mensagens especiais de bom dia preparadas pelos estudantes. A ausência desses elementos, sem dúvidas, representa um vazio para todos que compõem a escola e reacende o desafio de se pensar em caminhos para uma educação a distância também transformadora.

3. AULAS OBSERVADAS

É um fato que, diante do avanço da pandemia do coronavírus, o método adotado para dar continuidade às atividades letivas por diversas escolas do nosso país foi o ensino remoto. A partir disso, podemos pensar em algumas problemáticas: quais as possibilidades e dificuldades desse ensino? Todos os alunos têm acesso às tecnologias que lhes permitem assistir a essas aulas? O professor tem o domínio dos meios digitais necessários a seu trabalho? À vista dessas inquietações, foi possível refletir sobre as dinâmicas no contexto das aulas das disciplinas Português e Ciências, especialmente da primeira, foco de nossa observação.

A disciplina de Português tinha um tempo síncrono semanal de 1 hora pelo *Google Meet*, no turno da manhã, e 4 horas disponibilizadas para tirar dúvidas com a professora via *WhatsApp* na parte da tarde. A carga horária foi reduzida pensando em abarcar todos os alunos, inclusive aqueles que não podem participar da aula síncrona, uma vez que o número dos ausentes é alarmante. De uma turma de 45 alunos do 9º ano, constatamos uma média de 14 alunos nas aulas que observamos. Logo, conforme a professora nos informou, muitos dos alunos que a procuravam à tarde eram os que estavam presentes na aula síncrona, sendo poucos os que não estavam.

A partir disso, é possível ver que os esforços feitos pela escola para evitar a evasão, como a diminuição da carga horária e a disponibilidade extra do professor, objetivam contornar, de alguma maneira, as dificuldades em que esbarra o ensino remoto, dentre elas a exclusão digital:

Percebi escolas e redes utilizando materiais impressos diversos, programas radiofônicos e televisivos, assim como interações pelo celular em grupos de mensagem com os(as) estudantes, mas principalmente com as redes familiares. Tal diversidade revela também uma grande desigualdade econômica, pois nem todos(as) os(as) envolvidos(as) no sistema educativo têm acesso à internet de qualidade e a instrumentos adequados (BUNZEN, 2020, p. 24).

Ao assistir à primeira aula de Português ministrada pela supervisora de estágio, observamos uma certa timidez por parte dos alunos. Havia pouco engajamento na aula e nenhuma câmera aberta a não ser a da professora e as nossas. Ademais, muitos alunos só conseguiam acessar a aula síncrona através do aparelho celular dos pais. Outros entravam atrasados por não conseguirem acordar no horário. Ainda assim, todos que chegavam, tanto nas aulas de Português quanto de Ciências, um a um eram recebidos com uma saudação calorosa das professoras.

Observando essa relação afetuosa e esse contato individualizado, que é papel importante na relação do professor-aluno em sala de aula, Paulo Freire aponta: “creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo (FREIRE, 1997, p. 53).” Portanto, entendemos que a construção de uma relação de respeito e afeto em sala de aula, pensando principalmente no âmbito do ensino remoto, em que os professores quase não veem o rosto de seus alunos, faz-se necessária e urgente.

Ainda, notou-se que a boa relação entre os níveis administrativos da escola refletiu-se no planejamento da aula do professor, pois essa, antes de ser aplicada, é organizada de forma a atender ao conteúdo do dia e comentar sobre as atividades avaliativas da aula anterior e das que ainda serão solicitadas. A partir daí o planejamento segue para a coordenadora, que poderá aprovar ou não a sua execução em sala.

As atividades avaliativas do CEIg, por sua vez, são majoritariamente feitas em formulários do Google. O retorno é dado tanto de forma síncrona como via *WhatsApp* pelas professoras. Dessa maneira, o meio de elaboração dessas avaliações demonstrou já

haver em curso uma apropriação das ferramentas digitais pelos docentes, o que é essencial, pois, como explica Coscarelli (2020), há alguns bons anos o problema não tem sido a falta de tecnologia para a consolidação da EaD, mas a capacitação para que mais professores se sintam à vontade para lidar com essas tecnologias e com as estratégias de ensino que ela demanda.

Tal ponto revelou uma diferença significativa na composição das aulas de Português e Ciências. A professora de Ciências aparentava ter um maior letramento digital, pelo uso de *slides* mais animados e interativos. Além de trazer imagens reais de núcleos celulares, a docente explorou *hiperlinks* em suas apresentações, que abriam para sites em que os alunos podiam observar novas ferramentas. Já as aulas de português seguiam um mesmo padrão de *slides*, com fundo branco e texto em cor preta, e eram sobretudo ocupadas pela leitura integral dos contos. A despeito disso, ambas as docentes abriam-se ao diálogo com os estudantes quanto ao planejamento e desenvolvimento das atividades propostas, dando espaço para os alunos comentarem se estavam gostando, se sentiam a necessidade de mais momentos parecidos, etc.

De outra parte, logo quando iniciamos as observações, a professora de Português nos informou, em uma conversa pós-aula, sobre o falecimento da bibliotecária da escola, evento que impactou suas aulas por um período, por ser a funcionária muito querida pelos alunos. Assim, a professora nos relatou que estava tendo dificuldades para engajar os alunos após o ocorrido. Um exemplo foi quando, apresentando uma proposta de trabalho sobre o São João, trouxe música para sala e foi questionada por um deles sobre o porquê de estar tão animada se a escola havia acabado de perder a bibliotecária.

Nesse sentido, destacamos em nossa observação o luto como um tema importante a ser abordado em formação de professores e em sala de aula com os alunos, principalmente em um contexto pandêmico e diante das expectativas quanto ao retorno presencial das atividades. Afinal, como coloca Wottrich *et al.* (2009, p. 2), “compreender a criança, suas angústias, seu modo de se defender delas, a fase de seu processo de desenvolvimento, são fatores essenciais para a docência. Abordar esta temática vai depender do entendimento que o professor possui do processo de elaboração do luto.”

Finalmente, ainda a respeito da questão do envolvimento dos alunos nas aulas de Português, numa das últimas em que estávamos, foi levantada a proposta de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Nesse encontro, a professora conectou os gêneros

que estava ministrando em sala - contos e crônicas - com a proposta da OLP. Mostrou diversas crônicas em sala, algumas vencedoras das últimas OLPs, e trabalhou o gênero observando sua tipologia, os recursos linguísticos utilizados e as temáticas abordadas. Após isso, tentou chamar a atenção dos alunos para a produção da crônica como mais uma atividade avaliativa que se encaixaria também para a inscrição na OLP. Foi possível observar a sua dedicação em preparar a aula de forma a motivar o interesse dos alunos pelo evento enquanto promovia a sua autoestima enquanto escritores, disponibilizando-se para auxiliá-los na tarefa.

4. OS DOCENTES

Haja vista os valores assumidos pela instituição, como expostos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (2020, p. 9), todos os professores do CEIG são alinhados à função social da escola de promover “uma pedagogia compartilhada na construção do conhecimento. Os conteúdos são valorizados e associados às experiências dos estudantes.” Assim, pudemos observar uma concepção de ensino segundo a qual o professor atua como um mediador da passagem do nível real de desenvolvimento do aluno para um nível superior de desenvolvimento proximal.

Isso requer aceitar que todos temos algo a contribuir e aprender, o que leva a adotar uma postura humilde no ensino - sem a qual o sonho democrático dificilmente é possível (FREIRE, 1997, p. 38) - bem como consciente da extensão de seu papel. A prática docente observada na escola é um exemplo dessa visão de um professor não “sabedor de tudo”, cujo papel é mais do que “passar conteúdo”, “é também chegar junto, compreender e acreditar que o aluno pode alcançar o resultado [...].

Logo, para além da habilitação profissional em suas respectivas áreas de conhecimento, os docentes, divididos entre Base Comum e Diversificada, estão frequentemente aprendendo com as experiências do CEIG, ao participarem ativamente do conjunto de atividades da escola e rede de ensino, por meio de reuniões e de formações organizadas pela Secretaria de Educação Integral de Igarassu. Dessa maneira, os professores vivenciam, em sua prática pedagógica, as Metodologias de Êxito estruturantes do currículo do CEIG e realizáveis nas disciplinas como a de Protagonismo, as quais

possibilitam a interação entre os diversos agentes que circulam no espaço escolar, com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências.

Nesses encontros, observamos uma ênfase no saber experiencial, em que o saber oriundo da prática é mais valorizado no aperfeiçoamento da docência, aproximando-se, então, da tese do professor artesão (BATISTA NETO, 2007). Não obstante, a professora de Português, supervisora do estágio, demonstrou seu interesse em continuar atualizando seus conhecimentos formais e sistemáticos - já tendo, inclusive, feito outra graduação -, e “se lançar em novos desafios”. Para ela, o professor não pode parar de estudar, e esse momento de predominância do virtual, estabelecendo conexões e encurtando distâncias, trouxe a oportunidade de fortalecer o currículo.

Por outro lado, reitera-se que a realidade virtual lançou luz sobre a necessidade de uma formação para o professor no que tange ao lugar das mídias digitais no ensino, o que pode redundar num trabalho integrado às diretrizes da BNCC acerca das multissemióticas. Assim, munidos desse saber, além de ter sanadas as dificuldades imediatas de adaptação, como relatadas pela mesma professora em entrevista, os docentes estarão mais equipados para romper a bolha de comunicação intraescolar e encontrar na internet um contexto possível e válido de exercício profissional, já dominado por seus alunos.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A experiência descrita neste espaço consistiu em observar, recolher os dados e analisá-los de acordo com as questões estudadas e discutidas na parte teórica da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português I, sobre as dinâmicas em sala de aula, a formação do professor e o cotidiano escolar. Leituras como Freire (1997), Dayrell (1996), Candau e Moreira (2003), Aquino (1998) e Libâneo (2015) foram essenciais para aguçar nosso olhar frente a elementos importantes da realidade que a nós se apresentava.

Todas as atividades práticas do estágio foram realizadas remotamente, tais como reunião com o gestor, a coordenadora e a professora supervisora do estágio, observação das aulas e de formações para professores da rede integral, além de entrevista com a professora supervisora e com a gerente da Secretaria de Educação Integral de Igarassu. A realização das reuniões e das entrevistas teve por objetivo recolher dados sobre a estrutura física da escola e sua ligação ao sistema integral, bem como saber como o gestor e os

professores avaliam o atual ensino no contexto remoto desenvolvido na escola e a sua própria atuação nele.

Paralelamente, em dupla, realizamos reuniões para compartilhar os nossos pontos de vista sobre essas atividades, as quais íamos a cada encontro registrando por meio de um diário de bordo. Tal atividade foi importante por nos auxiliar a tomar nota das práticas facilitadoras e dificultadoras do ensino-aprendizagem desenvolvidas pela escola em ambiente virtual, considerando que o “o contexto pandêmico exigiu (re)pensar as noções de ‘espaço’ e ‘tempo’, diante de todas as possibilidades de interação síncrona e assíncrona.” (BUNZEN, 2020).

Além disso, refletimos sobre a formação e a prática pedagógica do professor que foi inserido nessa modalidade de ensino às pressas. Nesse sentido, descobrimos na observação das condições do seu exercício profissional uma sobrecarga de atividades, haja vista a diluição do limite de seu tempo de trabalho no contexto de *home office*, como é exemplo a professora supervisora que acompanhamos de perto. Essa rotina intensa – feita de tantos momentos, como das dinâmicas desenvolvidas em sala, dos encontros com os alunos, da preparação das aulas, etc. – dos docentes do CEIg mostrou estar alinhada ao seu compromisso em combater a evasão. Eles, juntamente a todo o corpo pedagógico da instituição, procuravam somar forças para ajudar e valorizar o aluno que seguia estudando, mesmo com um acesso incerto e difícil a dispositivos para assistir às aulas. Por outro lado, observamos também alunos que não tinham sequer um aparelho em casa e por fim completamente se abstiveram das aulas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estarmos vivenciando um contexto de ensino remoto e seus diversos obstáculos, uma coisa permaneceu constante em toda a observação do nosso estágio: o esforço dos profissionais que integram o CEIg. Nesse contexto, a experiência de estar presente em uma sala de aula e acompanhar o professor, os alunos, as relações entre eles e os demais setores escolares, o planejamentos de aula e os métodos utilizados foi algo que trouxe contribuições imensas para nossa formação, permitindo-nos desenvolver um olhar empático à prática pedagógica e, para além disso, ler, reler e pensar criticamente o fazer docente e a escola (FREIRE, 1997).

Em suma, observamos que o CEIg construiu pontes nesse período para transpor as barreiras de comunicação impostas pela realidade de distanciamento físico, cultivando e fortalecendo laços entre estudantes, professores e familiares, bem como entre a escola e a comunidade, assim defendendo a educação como a força motriz para o exercício da cidadania pelo aluno e conseqüentemente de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, J. G. A Indisciplina e a Escola Atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, p. 1-11, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tSPXfNq/?lang=pt#:~:text=Uma%20primeira%20hip%C3%B3tese%20de%20explica%C3%A7%C3%A3o,qualidade%20daquela%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20antigamente%22>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BATISTA NETO, J. Formação de professores, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18º, 2007, Maceió. Anais... Maceió: UFAL, p 1-17.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 21-30.

CAVALCANTE, E. A; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 63, p. 46-53, mai./jun. 2005. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/tag/revista-presenca-pedagogica/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Prefeitura de Cascavel/Paraná**, 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: ago. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Educação Integral Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro, Igarassu, 2020.

WOTTRICH, S. H.; PEREIRA, L. L.; MOSTARDEIRO, V. M. P.; SOUZA, K. S. M. DE; CAPAVERDE, S.; QUINTANA, A. M.; DIAS, A. C. G. Educação para a morte na escola: aproximações sobre o tema em sala de aula. In: **Anais do XV ENABRAPSO**. Maceió, AL, Brasil, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/46.%20educa%C3%20para%20a%20morte%20na%20escola%20-%20aproxima%C7%D5es%20sobre%20o%20tema%20em%20sala%20de%20aula.pdf.

Acesso em: ago. 2021.