

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PERÍODO PANDÊMICO: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Profa. Sheila Oliveira Lima

RESUMO: O ano de 2020 deflagrou intensos desafios para a sociedade. Nos diversos segmentos da educação, houve a necessidade de alterar radicalmente os planos e os formatos de ensino. A suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, desde março de 2020, atingiu a atividade de estágio curricular em todas as suas práticas. Tal situação gerou, de um lado, a restrição da aprendizagem, devido à limitação das interações ao modo remoto; de outro, expandiu possibilidades na apropriação de recursos e no desenvolvimento de ações, dado o contexto favorável ao compartilhamento e à cooperação (Levy, 1999). A supervisão de estágio também foi afetada por tal realidade, fato gerador de aprendizagens diversas. Neste trabalho, amparados por Ranciére (2013), pretendemos discutir a construção metodológica na formação dos licenciandos de Letras, a partir das soluções criativas operadas na interação entre docente e discentes, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, durante o período pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão de estágio; formação docente; pandemia.

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
("Mãos dadas", Carlos Drummond de Andrade)*

1. Introdução

Quando se iniciaram as atividades remotas de ensino nas licenciaturas, uma das primeiras questões a se esboçarem foi “Como realizar o estágio estando as escolas ainda em processo de organização das atividades de ensino remoto?” Decorrente dessa questão, surgiram outras: “É possível realizar o estágio em docência por meio de observação e regência em salas de aula virtuais?” E, por fim, “Como deverão ser realizados o estágio e as orientações dos alunos sob tais condições?”.

Todas essas questões e tantas outras são fruto da realidade incerta que o período pandêmico tem representado para toda a sociedade. Para além das incertezas em relação à manutenção da vida, há também todas as novas formas de atuar em sociedade que se criaram ou se firmaram durante o período de isolamento. Todos aprendemos e desenvolvemos diversas práticas que eram distantes de nós, como: usar máscaras, higienizar todo e qualquer objeto

trazido da rua para casa, lavar as mãos inúmeras vezes, distanciarmo-nos uns dos outros (não nos abraçar, não nos beijar, não fazer visitas, não realizar encontros fora da nossa própria bolha social mais restrita etc.). Na escola, aprendemos a fazer uso de tecnologias que, embora já estivessem acessíveis antes do período de afastamento social, representavam apenas ferramentas de apoio às atividades presenciais, utilizadas por uma ínfima parcela dos professores. Criamos novas formas de nos relacionarmos com nossos alunos e professores, com nossos colegas de turma, todas elas mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

O cenário caótico, distópico e – apesar de toda literatura e cinematografia de temática apocalíptica que temos à disposição – novo levou-me a retomar dois textos que tenho, muito frequentemente, revisitado em minhas pesquisas e reflexões: “El Quixote en la escuela”, de Ortega y Gasset, e *O mestre ignorante*, de Jacques Ranciere. Por outro lado, o mergulho que tivemos de ousar fazer nas práticas letradas dos ambientes virtuais trouxe à baila o importante texto de Pierre Levy, *Cybercultura*.

A partir desses três textos e das experiências que eu e meus estagiários vivemos nos dois semestres do ano letivo de 2020, este artigo aborda os desafios postos à realização do estágio e à formação docente durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

2. Breve retomada do contexto do estágio no ano letivo de 2020

O ano letivo de 2020, na UEL, em virtude da organização das atividades remotas de ensino, foi interrompido ao final da primeira semana de aula, em março, e retomado apenas em agosto do mesmo ano. Deste modo, abriu-se uma defasagem de um semestre entre os calendários da universidade e das escolas de ensino básico. Tal situação influenciou fortemente nas decisões sobre os procedimentos para realização do estágio e também nas práticas implementadas para isso.

Com o primeiro semestre letivo ocorrendo a partir do meio do ano e o segundo, conseqüentemente, lançado para o início do ano seguinte, considerou-se plausível adiar as atividades de regência para o segundo período letivo, quando se imaginava que a situação pandêmica já estaria sob controle e os alunos poderiam realizar atividades presenciais de prática

didática. Sendo assim, alguns alunos optaram por iniciar o estágio no primeiro semestre letivo, deixando para realizar as regências no segundo, enquanto outros consideraram melhor fazer todas as atividades de estágio só em 2021.

Infelizmente a realidade vivida por nós não deu condições para que agíssemos conforme o planejado. As aulas remotas, tanto na educação básica quanto nas universidades, se estenderam ao longo de 2020 e por todo o primeiro semestre de 2021, sempre com promessas de retorno próximo, no caso das escolas. Sendo assim, todo o estágio foi cumprido em atividades remotas, distribuídas da seguinte maneira: 1º semestre – observação e trabalho junto ao junto ao professor da disciplina; 2º semestre – observação, trabalho junto ao professor (aos que optaram por iniciar o estágio apenas em 2021) e regências.

No caso do grupo orientado por mim, todos os alunos iniciaram o estágio já em 2020, participando das aulas das escolas públicas, por meio de observação e auxílio aos professores. Deste modo, o ano de 2021 ficou todo focado nas regências, realizadas, uma parte, por meio de aulas simuladas ministradas durante as aulas da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação de Prática”, e outra, nas salas de aula remotas das escolas estaduais do Paraná.

Vale destacar que a entrada nas aulas remotas, tanto para observação quanto para regência, demandou grande esforço dos estudantes, que tiveram de lidar com uma burocracia a mais, exigida pela Secretaria de Ensino do Paraná, a qual demandou preenchimento, assinaturas e envio de 5 a 6 documentos em cada um dos semestres, além do documento “Termo de Compromisso de Estágio, emitido, como de praxe, pela própria universidade.

Já nesta fase de preparação documental para autorização de entrada nas aulas remotas das escolas estaduais, notou-se um processo de intenso trabalho cooperativo entre os alunos, na medida em que foram ensinando e aprendendo uns com os outros a lidar com as tecnologias de registro para assinatura eletrônica, o que diminuía significativamente o tempo de tramitação dos documentos exigidos. Os alunos mais letrados digitalmente, ajudavam os colegas com dificuldades, havendo até o caso de um estudante que gravou um tutorial para ajudar o companheiro de turma a baixar um aplicativo e fazer a assinatura eletrônica.

3. Criatividade, emancipação e cooperação

Os acontecimentos vivenciados nos anos 2020-2021, como já dito, demandaram (e ainda têm demandado) ações inéditas dos diversos setores da sociedade. Na escola, em seus distintos segmentos, isso não é diferente. No caso específico da universidade, os cursos de licenciatura tiveram de lidar com muitas novidades. Após inúmeros debates e muito trabalho da parte de colegiados, departamentos e reitorias, foram alterados os planos anuais de ensino, o que afetou significativamente alunos, professores e as atividades de estágio.

Entretanto, para além das restrições que foram implementadas da parte da UEL e que limitaram as atividades presenciais dentro e fora do campus, o estágio já estava com sua realidade alterada, dado que as escolas, sobretudo as públicas, mantiveram suas aulas estritamente em modo remoto. Tal situação demandou a criação de vários procedimentos comuns à área de Metodologia do curso de Letras, com o objetivo de assegurar aos licenciandos possibilidades de realização de estágio de maneira segura e, na medida do possível, eficaz. Sendo assim, como dito antes, os alunos puderam realizar a parte de observação e trabalho junto ao professor no primeiro semestre letivo de 2020 (agosto a dezembro de 2020) e as regências no segundo semestre letivo (abril a junho de 2021). Embora houvesse incompatibilidade entre os calendários letivos da UEL e das escolas, o fato não chegou a ser um impeditivo para as atividades, havendo a necessidade de certos ajustes e concessões de ambas as partes.

Nesse cenário, três qualidades me pareceram, desde o princípio das articulações até a realização do estágio em si, fundamentais para que pudéssemos conseguir não apenas sobreviver ao período, mas, sobretudo, aprender com ele. Isto é, não se trata de uma visão mística de que a pandemia ou o isolamento nos ensinariam algo de ordem espiritual, mas sobre o que podemos aprender sobre ser professor, quando as condições que temos são diversas daquelas com as quais estávamos acostumados. Afinal, não é de hoje que temos contextos difíceis, aparentemente insolúveis, com os quais devemos lidar no campo da educação.

Nesse sentido, recorro ao que Ortega y Gasset nos propõe em “El quijote en la escuela”. O texto foi publicado em 1920 em resposta a um artigo de Antonio Zozaya que criticava a imposição da leitura de *Dom Quixote* na escola básica feita pela Ordem Real da Espanha, alegando que os alunos não tinham capacidade para ler tal volume, mas sobretudo

indicando que deveriam ler textos que capacitassem para a vida, vale dizer, textos jornalísticos, cujos conteúdos perpassam os mais variados campos da vida cotidiana.

Diante de postura pedagógica claramente utilitarista, Ortega y Gasset defende a presença da obra de Cervantes na escola, não pelo respeito à tradição linguística e literária espanhola, mas pela postura de resistência ao discurso tecnicista defendido por Zozaya. E, nesse sentido, afirma: “Em minha opinião, pois, o mais urgente não é educar para a vida já feita, mas para a vida criadora”. (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16, tradução nossa.).

O filósofo defende, portanto, um ensino que possa ensinar os jovens a, mais que corresponder a um mundo já configurado, criar novos mundos, novas soluções. Como forma de exemplificar o risco de uma educação tecnicista, Ortega y Gasset narra, em seu ensaio, um fato ocorrido em uma cidade da Espanha, cuja atividade econômica era a mineração e cujas escolas haviam se especializado em preparar alunos para o “mercado de trabalho” vigente. Ocorre, porém, que, com o declínio da atividade mineradora da região, não houve mais empregos que acolhessem os trabalhadores especializados em tal atividade, os quais não haviam, por outro lado, aprendido a lidar com um mundo onde, talvez, não houvesse mineração.

A partir dessa pequena fábula, Ortega y Gasset nos faz refletir a respeito do que é essencial numa educação. Em seu enfoque psicanalítico do desenvolvimento humano, traz à baila um questionamento que me parece fundamental: educar seria adaptar o desejo do homem ao mundo ou adaptar o mundo ao desejo humano? Isto é, educar seria um processo de enquadramento ao que já está dado ou um percurso de favorecimento do potencial desejante, criativo? Em palavras mais simples: seria educar para a sujeição ao estado de coisas ou para a criação de novas realidades? Em palavras ainda mais simples: para a obediência ou para a criatividade?

Diante do mundo que vivemos hoje, tenho certeza que os grandes cientistas que não de salvar as vidas de bilhões de pessoas ao redor do mundo foram educados ou educaram-se a si próprios para a criatividade, para o cultivo do seu potencial desejante. Não fosse assim, não estariam empenhados diariamente em buscar uma cura, uma vacina, um protocolo sanitário mais eficiente que outro. Suas posturas de curiosidade e criatividade rumam na busca de um mundo que desejam e não de um que se apresenta como fato consumado.

Nós, educadores, não somos diferentes na emergência de nossos desejos. Buscamos, diariamente (boa parte de nós), não obedecer ao que está posto pela epidemia. Arrumamos

modos diversos de nos relacionarmos, de interagirmos com nossos alunos. Driblamos, a todo instante, o fato consumado do isolamento por meio da criação de novas estratégias ou da adaptação das velhas, pelo uso inovador de ferramentas (velhas ou novas). Se para os cientistas há a urgência da vida, para nós há a urgência da educação. Nós e eles, não obedecendo ao contexto, preparados que fomos para dar vazão à potência de nossos desejos, não nos dobramos à epidemia. Criamos, diariamente, o mundo que desejamos ou algo que leve a ele. Resistimos.

Nas atividades de estágio, sempre nos perguntávamos: o que será possível garantir ao nosso estagiário? Como conseguiremos preservar a experiência da sala de aula se não temos, propriamente, salas e, por vezes, a rigor, nem aulas? O que e como ensinar sobre as práticas didáticas? Entendo que, em nossas atividades de estágio, por precárias que tenham sido, tendo em vista os meios aos quais tivemos de nos submeter para preservar a vida, garantimos aos nossos alunos o que Ortega y Gasset se refere em seu texto como “vida criadora” (1993, p. 16). Ao insistirmos na realização do estágio, ensinamos aos nossos alunos algo que é da essência da educação – mundo que eles passam a habitar a partir de novo ponto de vista e de ação por meio do estágio –, isto é: cada contexto requer uma ação específica, criada de acordo com as demandas do momento. Vale dizer: é fundamental saber olhar a realidade, identificar por onde ou como poderá ser alterada e aproveitar a própria potência do contexto para criar e realizar as ações pedagógicas. Ou, por outro viés, assumir uma postura criativa.

Embora a situação vivenciada, desde o princípio, tenha me remetido ao texto de Ortega y Gasset, devo assumir que só constato agora, ao final do processo, que agimos bem em nos lançarmos, com nossos estagiários, a essa aventura de enfrentar todas as dificuldades que caracterizaram o estágio durante o período letivo de 2020, desde as burocráticas e tecnológicas até as didáticas e afetivas. Todo o processo, porém, de preparação de documentação, de planos de ensino, de materiais foi todo marcado pelas incertezas, o que, me levou e me leva a apoiar minhas reflexões sobre tal experiência numa outra discussão pedagógica pouco consensual trazida por Jacques Rancière (2013), em seu *O mestre ignorante*.

Rancière inicia sua obra – um livro organizado em cinco ensaios – narrando a experiência de um professor francês, Joseph Jacotot, no século XIX, que recebeu a tarefa de ensinar sua língua a estudantes holandeses. Entretanto, o professor não falava holandês, o que tornava a interação um tanto complicada. Em lugar de buscar um intérprete, Jacotot baseou seu curso numa edição bilingue (francês/holandês) da obra literária *Telêmaco*, orientando os alunos

a fazer sua leitura e dela apreender os elementos estruturais da língua, além de realizar exercícios de produção textual no novo idioma.

Para além de entender a experiência de Jacotot como uma nova metodologia de ensino de idiomas (o que, de fato, não o é), Rancière aborda em seu texto uma postura docente que, na ação de ensinar, não se coloca como figura central, mas como provocador do potencial de aprendizagem que existe em todo ser humano, motivando à emancipação. Para o filósofo francês, o ser humano, desde os primórdios de sua existência, é dotado da capacidade de aprender de forma autônoma. Não há quem, na vida, não tenha aprendido a fazer algo sem ter alguém que lhe explicasse como fazê-lo, sendo tal atividade parte, portanto, da experiência humana de aprendizagem emancipada.

Entretanto, num quadro como esse, qual seria o papel do professor, do mestre? A experiência de Jacotot evidencia que é possível ensinar algo sem assumir o lugar de mestre sabedor de algo. Ele era “ignorante” no que diz respeito à própria experiência de ensinar uma língua estrangeira sem haver uma língua comum de interação. Jacotot, enquanto mestre em idiomas clássicos, sabia ensiná-los aos seus alunos também falantes do francês. Na realidade vivenciada por ele, deveria ensinar sua língua materna, porém sem interagir com seus alunos por meio de uma língua conhecida por todos. Criou um método no qual observou que era possível, portanto ensinar sem explicar, apenas motivando seus alunos “a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p. 34), emancipando-os, na medida em que “mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro.” (RANCIÈRE, 2013, p. 31).

Situação um tanto semelhante vivemos nós, supervisores de estágio, por força das circunstâncias do ano letivo de 2020. Estávamos preparados para ensinar a ser professor nas salas de aula presenciais, em escolas com espaços físicos diversos, por meio de interação não mediada, com apoio de materiais diversos, inclusive os tecnológicos. Estávamos preparados para supervisionar a ação de nossos estagiários numa escola – pública ou privada –, com mais ou menos condições materiais, a qual os alunos frequentavam tendo de se deslocar de suas casas, de seus bairros e até de suas cidades. E, embora já vivêssemos um cotidiano de “sala de aula” virtual, remota, dentro da universidade, não tínhamos a experiência nem a memória de um ensino remoto na educação básica. Nossas ações, portanto, só poderiam se pautar, com toda

responsabilidade que o momento exigia, por emancipar nossos alunos, acreditar em suas inteligências e em suas capacidades de aprender algo que nós também desconhecíamos.

Para que isso pudesse se efetivar, é preciso reconhecer, as aulas da disciplina de Estágio, inseridas na grade horária do curso, foram fundamentais. Nelas, mais que um professor ensinando e alunos aprendendo, tínhamos um espaço de compartilhamento de ideias, experiências, dúvidas, angústias. Era também um espaço colaborativo, no qual dividíamos as leituras teóricas e literárias e as narrativas de sucessos das experiências vividas nas escolas, tanto no trabalho junto ao professor quanto nas regências.

O sentido da cooperação, algo que Levy (1999) trata como conceito fundamental nas interações mediadas pela rede, foi observado desde o princípio das atividades realizadas durante a supervisão de estágio, mas não se restringiram ao aspecto tecnológico, conforme relatado a seguir.

4. Estágio e aprendizagem colaborativa

No início das aulas de Estágio, realizadas às sextas-feiras, no período noturno, não tínhamos ainda uma clareza de como ocorreriam as atividades nas salas remotas das escolas. Enquanto aguardávamos a tramitação dos documentos exigidos para o ingresso dos estagiários nas aulas, realizamos algumas atividades para reconhecimento do contexto da educação pública do estado do Paraná. Assim, discutimos os conteúdos, as estratégias e os instrumentos utilizados na realização das Aulas Paraná²⁹. A experiência com tal atividade não se restringiu a uma análise distanciada, porque pode contar com a contribuição de alunos que tinham em suas casas parentes que eram estudantes dos diversos segmentos da educação básica, o que nos auxiliou a dimensionar a recepção das aulas, favorecendo as condições para que pudéssemos melhor planejar as regências dos licenciandos.

Ainda no primeiro semestre letivo, pudemos contar com a participação de uma pós-graduanda que compartilhou com o grupo sua experiência com os registros no diário de campo, instrumento sugerido por mim para que os alunos registrassem o percurso de realização do estágio, de modo que pudessem, ao final, recorrer a dados diversos relativos ao período e ter

²⁹ Vídeos organizados pela SEED/PR, transmitidos por internet e pela TV, com aulas de todos os componentes curriculares de todas as séries da educação básica.

condições de realizar uma reflexão bem fundamentada a respeito. A contribuição da estudante, parece-me, foi essencial, no sentido de chamar a atenção dos alunos para a importância da observação mais ampla, momento no qual é possível notar não apenas a atuação do professor da turma, mas do próprio grupo, seus modos de interação, suas fragilidades, seus campos de negociação etc., elementos fulcrais para a preparação posterior das regências.

Nas semanas seguintes, até o final do primeiro semestre letivo, com os alunos já inseridos nas salas de aulas remotas, nossas aulas versaram sobre os processos de interação, os distintos procedimentos dos professores, as estratégias inovadoras. Entretanto, as maiores preocupações que se esboçaram foram relativas ao processo de interação entre os estagiários e os alunos e sobre a preparação dos conteúdos, o que foi intensamente debatido a partir das trocas de experiências vividas nas diversas salas de aulas remotas pelos estagiários. Deste modo, os estudantes puderam ter contato com a diversidade das escolas e das salas de aula, por meio do relato do que puderam “presenciar” em seus estágios, ao mesmo tempo em que foi possível vislumbrarem as realidades observadas pelos colegas, o que deu condições para que problematizassem de forma mais profunda e complexa o cenário atual da educação escolar.

O segundo semestre letivo foi marcado pela preocupação com as regências. Nesse sentido, dedicamo-nos à criação de planos de aula e, antes mesmo que os alunos fossem autorizados a entrar novamente nas aulas remotas das escolas, vivenciamos uma experiência muito inusitada: as regências simuladas, que consistiam em aulas preparadas para o Ensino Fundamental 2, mas ministradas para o grupo de estagiários. A ideia, inicialmente, era que assistíssemos às aulas e as analisássemos ao final, na qualidade de professora e licenciandos. Assim, apenas o estagiário regente deveria portar-se como se estivesse diante de seu grupo de alunos da educação básica. Curiosamente, afetados, talvez, pela situação incomum, algo um tanto insólito se operou e passamos a atuar como se fôssemos alunos de 6º ao 9º ano, fazendo perguntas, pedindo explicações, o que auxiliou muito na criação de um cenário mais próximo da sala de aula verdadeira, em que a forma como ocorre a interação, sobretudo no que concerne à voz do aluno, não pode ser prevista com exatidão.

A atuação do grupo de alunos durante as regências simuladas, marcada também pela postura cooperativa – talvez de forma até inconsciente –, resultou em dois ganhos muito relevantes. O primeiro deles, sentido imediatamente, foi a ampliação das possibilidades de reflexão a respeito do sucesso ou insucesso da aula, bem como a percepção da necessidade de

aprofundamento no estudo do conteúdo a ser ministrado, visto que, na maior parte das aulas realizadas sob tais condições, houve situações de impasse dos regentes em face da dúvida levantada pelo aluno-simulado. O outro ganho assinalado foi o refinamento da habilidade de interação a partir do acolhimento das falas dos alunos, o que se mostrou elemento fundamental para a realização da regência no ambiente remoto da escola.

As aulas remotas nas escolas foram realizadas por todos os estagiários do grupo. Como dito anteriormente, entendo que as aulas simuladas tiveram papel fundamental para que obtivessem o sucesso que pude testemunhar. As regências que supervisionei tiveram como conteúdos o artigo de opinião, a notícia, o conto, a charge e o cartum. Foram realizadas em turmas de 6^{os} e 9^{os} anos de escolas públicas da cidade de Londrina. Todas as regências foram previamente planejadas em encontros entre orientador e estagiários dedicados exclusivamente a isso.

Pude observar, em cada uma das regências, cuidados que foram amplamente debatidos a partir da experiência das aulas simuladas: a preocupação com o excesso de conteúdos; a necessidade de leitura de todo e qualquer texto utilizado como material, independente do objetivo da aula; a importância da adequação da linguagem ao público; a busca por aulas mais dialogadas que expositivas; o aproveitamento da aula para expansão das condições de letramento dos alunos; o estudo aprofundado do conteúdo ministrado; a preparação minuciosa do material utilizado, respeitando a norma padrão e atentando para os aspectos visuais na tela; a percepção das demandas e das condições específicas de cada contexto de ensino como determinantes para o plano e para a regência.

Entretanto, como já dito, de todas as preocupações discutidas em nossas aulas, destacou-se em todas as regências o esmero dos estagiários no processo de interação, pelo acolhimento das falas dos alunos, pelo refinamento nas eventuais correções dos seus conteúdos, pela leveza no trato das questões, mesmo as mais inapropriadas. Esse fato não chega a me surpreender. Ao longo do ano, pude conhecer os alunos que integram minha turma de estágio e observei neles todos um vivo potencial docente. A mim, bastou, como o mestre Jacotot, conduzi-los a sua própria emancipação, aproveitando, ao máximo, uma situação que requeria a disposição ao trabalho colaborativo, fosse nas aulas ou em momentos extra-classe, pelas redes sociais, em mensagens de auxílio técnico ou até apoio moral.

5. Considerações finais

Neste ano de 2020/21, a realidade imposta pelas restrições decorrentes da pandemia de Covid-19 nos levou a nos aprofundarmos no que é essencial na formação docente, no que não poderíamos perder de vista de modo algum, considerando que fomos todos obrigados a adaptar nosso ensino às condições vigentes. O estágio foi compreendido como elemento essencial na formação docente, campo propício para uma definição clara do sentido das práticas didáticas.

Não foi sem dificuldades que empreendemos essa aventura de lançarmos nossos alunos a um contexto ainda em constituição, outorgando-lhes o poder de, eles mesmos, serem autores dessa nova realidade, a partir de seu potencial criativo e da sua emancipação intelectual. Nesse percurso, a postura cooperativa foi fundamental, desde as trocas sobre os saberes de ordem tecnológica e burocrática até, agora, ao final, o compartilhamento das angústias no momento decisivo da escrita dos artigos a serem expostos no 4º ESTAGIAR.

Antes de terminar este breve relato, não posso deixar de agradecer aos estagiários, com os quais pude aprender mais sobre o que é ser professora, supervisora de estágio e pesquisadora. Sou-lhes grata pelos momentos tão delicados que tivemos juntos ao longo deste difícil ano letivo e à amizade que, estou certa, foi o fio condutor de nosso percurso conjunto de resistência por uma educação democrática e de qualidade.

Referências:

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GASSET, José Ortega y. El quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.