

**Fernanda Duarte Araújo Silva
Gláucia Signorelli
Vilma Aparecida de Souza
(organizadoras)**

**PRÁTICA EDUCATIVA E
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**
a formação docente na perspectiva da práxis



**Fernanda Duarte Araújo Silva
Gláucia Signorelli
Vilma Aparecida de Souza
(organizadoras)**

**PRÁTICA EDUCATIVA e ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
a formação docente na perspectiva da
práxis**



**Ituiutaba
2018**

© Fernanda Duarte Araújo Silva, Gláucia Signorelli, Vilma Aparecida de Souza, 2018.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguese.

Diagramação: José Wagner do Nascimento Neto.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigbin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55-34-3268.9168

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Prática educativa e estágio supervisionado: a formação docente na perspectiva da práxis / Fernanda Duarte Araújo Silva, Gláucia Signorelli, Vilma Aparecida de Souza (org). Ituiutaba: Barlavento, 2018, 211 p.

ISBN: 978-85-68066-66-9

1. Educação. **2.** Formação de professores. **3.** Prática Educativa.
4. Estágio Supervisionado.
I. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **II.** SIGNORELLI, Gláucia. **III.** SOUZA, Vilma Aparecida de.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
SEÇÃO 1 – PRÁTICAS EDUCATIVAS	18
Capítulo 1	19
Projeto Integrado de Práticas Educativas: um olhar sobre a formação docente <i>Carla Borges Duarte Ferreira</i> <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	
Capítulo 2	46
Processo de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a gestão e o tempo da/sala de aula <i>Arlinda Ferreira Gonçalves</i> <i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	
Capítulo 3	68
Projeto Integrado de Prática Educativa: em foco a avaliação no processo ensino e aprendizagem <i>Izabella Anaja Romão de Paula Nunes</i> <i>Marcelo Victor Zapparoli</i> <i>Gláucia Signorelli</i> <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	
Capítulo 4	98
Prática e formação docente inicial: ver, ler e escrever. <i>Mical de Melo Marcelino</i> <i>Pauliane Soares Resende</i>	

Capítulo 5	117
A Ludicidade na Educação Infantil no Projeto Integrado de Prática Educativa	
<i>Gabriella Caroline Silva Tostes</i>	
<i>Roberta Italiati Debortolli Mayrink</i>	
<i>Tahinara Freitas Paula</i>	
<i>Gláucia Signorelli</i>	
<i>Vilma Aparecida de Souza</i>	
Capítulo 6	150
Prática educativa e dificuldade de aprendizagem: em foco o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	
<i>Maria Claudiana Mota</i>	
<i>Lorena Sousa Carvalho</i>	
Capítulo 7	169
Escola e juventudes: a educação brasileira forma estudantes protagonistas de suas próprias histórias?	
<i>Kelen Cristina Nunes</i>	
<i>Renata Alves Ferreira Santos Machado</i>	
<i>Vanessa Mendes Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	
Capítulo 8	191
Projeto Integrado de Prática Educativa: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	
<i>Larissa Cintra Rocha</i>	
<i>Michelle Aparecida Guimarães Faria</i>	
<i>Regileusa Aparecida Dutra Goulart</i>	
<i>Ritiele Takemoto</i>	
<i>Gláucia Signorelli</i>	
<i>Vilma Aparecida de Souza</i>	

Capítulo 9	221
Pacto pela Alfabetização na idade certa: análise de documentos oficiais <i>Luiz Ricardo Lessi</i> <i>Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira</i> <i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	
SEÇÃO 2 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO	252
Capítulo 10	253
Sensações e Movimentos: Uma Experiência no Estágio Supervisionado da Educação Infantil <i>Débora da Silva Araújo</i> <i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
Capítulo 11	262
Estágio supervisionado em educação infantil: reflexões críticas de um relato de experiência em uma escola rural <i>Larissa Moreira Ribeiro</i> <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	
Capítulo 12	288
A contação de histórias no Ensino Fundamental: um olhar a partir do Estágio Supervisionado <i>Fernanda Aparecida Oliveira Silva</i> <i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
Capítulo 13	299
Os Espaços Negados para o Brincar: olhares a partir do Estágio Supervisionado <i>Marina Muniz Monteiro de Barros Soares</i> <i>Mara Ferreira Silva Santos</i> <i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	

Capítulo 14	310
Na creche também se forma leitores: vivências com a contação de histórias no Estágio Educação Infantil <i>Monalisa Lopes dos Santos Coelho</i> <i>Lúcia Helena M de M Oliveira</i>	
Capítulo 15	333
O Estágio Supervisionado na formação do Pedagogo: práticas em construção <i>Monalisa Lopes dos Santos Coelho</i> <i>Gláucia Signorelli</i>	
DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)	348

Apresentação

A formação de professores tem requerido cada vez mais atenção às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior dos cursos. Sejam na escola básica ou na própria universidade, as atividades práticas têm papel fundamental no processo formativo dos professores, sendo, na atualidade, condição *sine qua non* para a construção dos saberes docentes.

Já compreendemos que a atividade prática em um curso de formação de professores não tem valor no isolamento, assim como a teoria, por si só, não é capaz de transformar a realidade. Este princípio tem guiado nossas ações, pois nossa intenção é que a prática e a teoria se entrelacem e se tornem *práxis*, por meio do movimento contínuo da ação-reflexão-ação. A *práxis* é elemento potencializador de mudanças, por isso não se restringe à realidade, mas a toma como condição para uma ação reflexiva e transformadora.

É esse movimento que um grupo de docentes e discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal tem realizado, a fim de alicerçar conhecimentos que permitam aos futuros professores compreender as implicações sociais, políticas e pedagógicas que envolvem o trabalho docente.

O projeto pedagógico do referido curso, por meio do Eixo da *Práxis* Educativa, se organiza a partir de três componentes curriculares: Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os dois primeiros componentes têm um momento de culminância dentro do curso que se concretiza

no Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado (SEPEES). No Seminário, docentes e discentes têm a oportunidade de discutir a prática educativa sob diversas perspectivas e acerca de diferentes temáticas.

O objetivo principal do SEPEES é buscar caminhos de superação dos desafios pedagógicos que se apresentam no cotidiano das práticas vivenciadas e discutidas nas escolas de Educação Básica. As experiências e as investigações fomentadas nas disciplinas PIPE e Estágio Supervisionado vêm à tona e permitem aos discentes um aprofundamento na reflexão sobre a prática educativa e seu papel como futuro educador.

Neste sentido, a obra que ora apresentamos é fruto de todo esse movimento teórico-prático e investigativo que temos implementado no curso de Pedagogia e que, neste espaço, se propõe a discutir e divulgar o resultado das propostas de encaminhamentos para os problemas vivenciados nas escolas, à luz das reflexões teóricas.

O livro conta ainda com a participação de professores e alunos de outras universidades que compõem conosco essas reflexões, pois, também, em seus *lócus* de estudos e pesquisas, têm contribuído para o enriquecimento das discussões sobre as práticas pedagógicas na formação de professores.

A obra foi organizada em duas partes. A primeira trata de trabalhos de pesquisa desenvolvidos nos PIPEs III, IV e V, que emergiram das inquietações dos estudantes acerca de temáticas diversas e que, problematizadas, foram alvos de suas investigações na escola. A segunda parte aborda as experiências de Estágio Supervisionado que, refletidas teoricamente,

trouxeram novos significados acerca da docência aos futuros professores.

Seção 1 – Práticas Educativas

O Capítulo 1 inicia a Seção 1 – Práticas Educativas com o capítulo *Projeto Integrado de Práticas Educativas: um olhar sobre a formação docente*, de autoria de Carla Borges Duarte Ferreira e Vilma Aparecida de Souza. Esse capítulo analisa o processo de formação docente ao longo dos cinco primeiros semestres do curso de Pedagogia, com foco específico na trajetória formativa ao longo das disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPEs I, II, III, IV e V), a partir das concepções de discentes do referido curso. O Projeto Integrado de Prática Educativa tem a função de articular as atividades ligadas à formação profissional, e por meio desta relação assegurar a articulação teoria-prática, rumo a uma formação pedagógica pautada numa concepção crítica da docência.

O Capítulo 2, *Processo de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a gestão e o tempo da/na sala de aula*, de Arlinda Ferreira Gonçalves e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela apresenta uma pesquisa que discorre sobre o percurso realizado ao longo dos Projetos Integrados de Práticas Educativas do 2º, 4º e 5º períodos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, com o objetivo de verificar de que forma a gestão da sala de aula e o tempo na sala de aula podem interferir (e se interferem) no processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as). As autoras concluem que a professora pesquisada não acredita que a gestão do tempo na/da sala de aula pode interferir na

aprendizagem dos(as) estudantes. Segundo ela, não há como restringir seu trabalho ao cronograma e deixar de atender às necessidades dos(as) educandos(as).

O Capítulo 3, de Izabella Anaja Romão de Paula Nunes, Marcelo Victor Zapparoli, Gláucia Signorelli e Vilma Aparecida de Souza, intitulado *Projeto Integrado de Prática Educativa: em foco a avaliação no processo ensino e aprendizagem*, é fruto de uma pesquisa que discute a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a partir das concepções de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa mostrou que a avaliação da aprendizagem é um tema a ser investigado e debatido entre docentes, uma vez que perdura uma prática avaliativa classificatória e excludente, colocando em segundo plano a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Os autores consideram que a avaliação com enfoque quantitativo, embora tenha recebido críticas em pesquisas, ainda encontra ressonância em práticas pedagógicas realizadas no “chão” da escola; há fragilidade da compreensão dos professores no que tange à avaliação da aprendizagem, pois, em seus discursos, apresentam algumas contradições.

O Capítulo 4, *Prática e formação docente inicial: ver, ler e escrever* de Mical de Melo Marcelino e Pauliane Soares Resende, ao discutir a formação inicial de professoras e professores, considera que a prática docente se constitui como tema central da formação, devendo ser objeto de um olhar crítico-reflexivo desde o ingresso na Universidade. Olhar para a prática docente, ler sobre ela e realizar o exercício da escrita é o que defendem as autoras ser fundamental para a (re)construção de concepções do que seja a escola, o professor, a família, o alunado, entre tantos outros aspectos que constituem a escola e o

trabalho docente. Esse trabalho constitui-se como um olhar retroativo à vivência de uma discente do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao percurso desenvolvido no componente curricular Projeto Integrado de Prática Educativa, buscando identificar os efeitos do “ver, ler e escrever” sobre a prática docente sobre concepções, bem como sobre posições subjetivas tomadas em relação ao ato de ensinar. Trata-se, em outras palavras, de uma reflexão acerca do quanto à vivência da prática desde os primeiros semestres da formação docente pode relacionar-se com a transformação da leitura que se faz do mundo.

O Capítulo 5, *A Ludicidade na Educação Infantil no Projeto Integrado de Prática Educativa*, das autoras Gabriella Caroline Silva Tostes, Roberta Italiati Debortolli Mayrink, Tahinara Freitas Paula, Gláucia Signorelli e Vilma Aparecida de Souza, apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer as práticas lúdicas de docentes que atuam na Educação Infantil e identificar como tais atividades são desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que as professoras compreendem, de forma superficial, o conceito de lúdico, associando-o com o brincar, jogos, brinquedos e brincadeiras. O brincar se mostra como um aspecto essencial, uma vez que possibilita o desenvolvimento integral da criança e, mesmo com a falta de brinquedos e recursos, os educadores conseguem aplicá-lo em suas práticas.

O Capítulo 6, de autoria de Maria Claudiana Mota e Lorena Sousa Carvalho, *Prática educativa e dificuldade de aprendizagem: em foco o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)*, discute o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um instrumento de avaliação e planejamento a ser

elaborado e implementado nas práticas educativas com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, visando suprir as necessidades por meio de uma intervenção bem subsidiada e elaborada. A pesquisa teve como objetivo central analisar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto das práticas educacionais e no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e reconhecer a contribuição e necessidade do PDI nas intervenções didáticos-pedagógicas. Concluem as autoras que o PDI visa mediar o atendimento das dificuldades de aprendizagens dos educandos e beneficiar a sua escolarização, devendo considerar as competências e as potencialidades dos alunos, espelhando-se no currículo regular, a fim de propiciar igualdade de oportunidades educacionais.

O Capítulo 7: *Escola e juventudes: a educação brasileira forma estudantes protagonistas de suas próprias histórias?* de Kelsen Cristina Nunes, Renata Alves Ferreira Santos Machado, Vanessa Mendes Silva e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, tem por finalidade refletir sobre a relação entre escola e juventude, avaliando a educação que a escola oferece e a educação sonhada pelos jovens estudantes. Com este intuito, realizou-se a análise no documentário “Nunca me sonharam”, de 2017, do diretor Cacau Rhoden, com base em textos de autores como Freire (1967) e Dayrell (1996, 2003, 2007), que abordam, respectivamente, a educação como prática libertadora que pode contribuir para a transformação social e os/as jovens como sujeitos sociais. A análise fílmica (AUMONT, 2004), identificou que existe uma contradição entre o que a escola brasileira oferece e o que as juventudes desejam. Ressalta-se, porém, que não se pode depositar toda a responsabilidade pelas juventudes na educação escolar, uma vez

que nossa sociedade se fundamenta em uma estrutura econômica que não possibilita a todos/as de ter acesso aos direitos básicos.

O Capítulo 8, intitulado *Projeto Integrado de Prática Educativa: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil*, de autoria de Larissa Cintra Rocha, Michelle Aparecida Guimarães Faria, Regileusa Aparecida Dutra Goulart, Ritiele Takemoto, Gláucia Signorelli e Vilma Aparecida de Souza, apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer e analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e como elas se articulam com o conhecimento teórico na construção da práxis educativa. A pesquisa mostrou que, entre os embasamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas dos docentes, há os documentos oficiais do MEC, com destaque para o RCNEI. Muitos professores entrevistados trazem questões pedagógicas referentes às diretrizes educacionais para a prática pedagógica da Educação Infantil. Entretanto, o professor deve analisar tais orientações, no sentido de assumi-las no planejamento não como um guia rígido, mas sim estruturando o currículo a partir das especificidades do grupo de crianças. Em relação às dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas, os docentes apontaram aspectos de caráter pedagógico e outros da gestão escolar, como a pressão dos diretores e a quantidade de alunos por sala.

O Capítulo 9, dos autores Luiz Ricardo Lessi, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, intitulado *Pacto pela Alfabetização na idade certa: análise de documentos oficiais*, discute em uma pesquisa documental e bibliográfica, a concepção de alfabetização proposta nos documentos oficiais do Pnaic. O texto apresenta três ênfases: com o auxílio de Maria do Rosário

Longo Mortatti (2006), Anisia Ripplinger de Abreu e Marilane Maria Wolff Paim (2016), trata da história e das influências metodológicas da alfabetização no Brasil dos anos de 1960, década do surgimento do Método Paulo Freire de alfabetização, até 2012, ano de instituição do Pnaic; análise da estrutura e organização do Pnaic; análise do conceito de alfabetização subsidiado em Magda Soares (1999, 2002, 2013), que complementa o estudo.

Seção 2 – Estágio Supervisionado

O Capítulo 10, inicia a Seção 2 – Estágio Supervisionado com o artigo intitulado *Sensações e Movimentos: Uma Experiência no Estágio Supervisionado da Educação Infantil* de Débora da Silva Araújo e Fernanda Duarte Araújo Silva, tem como objetivo apresentar uma atividade de intervenção desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal. A escola estagiada é filantrópica, se localiza na cidade de Ituiutaba/MG e atende crianças na faixa etária de até cinco anos. Em linhas gerais, percebe-se que o estágio na Educação Infantil proporcionou uma aproximação com a realidade das instituições dessa etapa de ensino e, considerando as especificidades das infâncias, as intervenções realizadas pela discente levaram a um agir intencional que pode promover reflexões pertinentes para o processo de formação docente.

O Capítulo 11, de Larissa Moreira Ribeiro e Vilma Aparecida de Souza, intitulado *Estágio supervisionado em educação infantil: reflexões críticas de um relato de experiência em uma escola rural*, visa apresentar reflexões sobre a prática

educativa vivenciada durante as atividades do Estágio Supervisionado na etapa da Educação Infantil, em uma escola rural, discutindo suas contribuições na formação do pedagogo. Justifica-se pela relevância de problematizar o Estágio Supervisionado como exigência curricular, além de seus limites e possibilidades na formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil, especificamente em ambientes rurais. Na primeira seção são tecidas reflexões sobre o Estágio Supervisionado na formação profissional; em seguida, discutem-se as políticas da Educação Infantil no campo, trazendo alguns debates que nos conduzem o olhar para a prática pedagógica nas zonas rurais; apresenta-se ainda o diagnóstico da escola-campo, ao relacionar as percepções do Diário de Bordo com as colocações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição de ensino, no sentido de problematizar a experiência vivenciada durante o estágio na Educação Infantil; e, por fim, evidenciam-se as contribuições do estágio na formação inicial.

O Capítulo 12, das autoras Fernanda Aparecida Oliveira Silva e Fernanda Duarte Araújo Silva, intitulado *A contação de histórias no Ensino Fundamental: um olhar a partir do Estágio Supervisionado*, apresenta dados de um trabalho de intervenção desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Ituiutaba/MG. A atividade foi proposta na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal. A intervenção foi realizada com crianças do Ensino Fundamental e, após 90 horas de observações, foi constatado que as crianças têm pouco contato com os livros de literatura. Por isso, elaborou-se um plano de aula sobre a contação de histórias para ser realizada com os alunos, visando apresentar a literatura a eles, mostrar a importância do trabalho com histórias durante o

período de alfabetização e letramento, e fazer do lúdico um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

O Capítulo 13, *Os Espaços Negados para o Brincar: olhares a partir do Estágio Supervisionado* de Marina Muniz Monteiro de Barros Soares, Mara Ferreira Silva Santos e Fernanda Duarte Araújo Silva, apresenta as práticas de intervenção do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, realizadas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil em uma instituição municipal da cidade de Ituiutaba/MG. Durante o período de observação do estágio, identificou-se a necessidade de repensar os espaços e as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil com o intuito de propiciar o brincar, algo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

O Capítulo 14, de Monalisa Lopes dos Santos Coelho e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, tem como título *Na creche também se forma leitores: vivências com a contação de histórias no Estágio Educação Infantil*. Este artigo apresenta algumas reflexões a respeito do Estágio Supervisionado II, com ênfase na Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e foi realizado em uma creche municipal na cidade de Ituiutaba-MG. O principal objetivo é tecer algumas considerações a respeito do estágio supervisionado e sua proeminência enquanto espaço formativo significativo para a formação do pedagogo e possível educador na Educação Infantil. Tem a intenção de compartilhar as experiências obtidas por meio das intervenções realizadas, com vistas ao movimento articulado entre a teoria e a prática, ou seja, à *práxis* pedagógica, com ênfase, sobretudo, no compromisso do profissional em

formar crianças leitoras capazes de verem o mundo com seus próprios olhos.

O Capítulo 15, *O Estágio Supervisionado na formação do Pedagogo: práticas em construção* de Monalisa Lopes dos Santos Coelho e Gláucia Signorelli, apresenta uma experiência de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU), realizado no Ensino Fundamental, anos iniciais. As autoras argumentam que durante as atividades de estágio os licenciandos têm a oportunidade de, num movimento de idas e vindas a escola, conhecer sua realidade, interpretá-la e, ao mesmo tempo, buscar compreender aquilo que é vivenciando na relação com alunos e professores. O Estágio Supervisionado se orienta pelo princípio da articulação teoria e prática pedagógica, tomando como premissa que a teoria e a prática são indissociáveis e, portanto, não se reduzem ao praticismo. Olhar, conhecer, identificar situações, analisar, intervir, foram algumas das ações que permearam este estágio durante 90 horas de imersão na escola. Os resultados mostraram que as situações de observação e as experiências práticas vivenciadas neste estágio aprimoraram o processo de formação, propiciando fundamentos teórico-práticos para a construção de saberes necessários à docência.

Que a leitura desta obra traga reflexões profícuas à formação de professores.

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
Profa. Dra. Gláucia Signorelli
Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza

Seção 1

Práticas Educativas

CAPÍTULO 1

PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: um olhar sobre a formação docente

*Carla Borges Duarte Ferreira
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

O presente trabalho faz parte das atividades da disciplina referente ao Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) V e tem como objetivo analisar o processo de formação docente nos cinco primeiros semestres do curso de Pedagogia, com foco específico na trajetória formativa ao longo dos PIPEs I, II, III, IV e V, a partir das concepções de discentes do referido curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, orientam sobre a importância e a forma de abordagem da prática como componente curricular nos cursos de licenciaturas:

Art. 12. § 1º: A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das

disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Res. CNE/CP n. 1, 2002, p. 5).

Como expresso no texto legal, orienta-se que a Prática no Currículo deve ser assegurada para além do Estágio Supervisionado, desde o início e ao longo do curso. Sobre a prática como componente curricular, o Parecer CNE/CP n. 2/2015 ratifica essa questão ao afirmar que tal componente se trata do:

[...] conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência [...] as atividades da PCC podem ser desenvolvidas [...] como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 32).

A legislação entende que a prática pretende dimensionar conhecimentos práticos e teóricos no sentido de contribuir, em conjunto com os demais componentes curriculares, para superar a separação entre teoria e prática. Nesse rol, o Parecer CNE/CP n. 28/2001 elucida o que considera prática, teoria e a relação entre essas duas dimensões:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, p. 9).

Nesses termos, a articulação entre teoria e prática é compreendida a partir de uma relação que envolve diferentes maneiras na formação docente e nos modos de se fazer a prática. Sobre essa articulação como componente curricular, Silva (2016) assevera que:

[...] deve ser planejada desde a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e estar presente efetivamente desde o início da duração desse processo formativo e se estendendo ao longo do mesmo. Deve ainda estar articulada com o Estágio Supervisionado e com outras atividades de trabalho acadêmico, e, assim, não se limita a práticas dentro da instituição formadora, mas deve transcendê-la, transcender a sala de aula (p. 44).

Para atender aos pressupostos da legislação, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições formadoras devem contemplar atividades que garantam a prática como componente

curricular, em consonância com a perspectiva já sinalizada. As disciplinas atinentes ao PIPE dizem respeito a uma configuração que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) encontrou para cumprir a carga horária destinada à prática como componente curricular nos currículos dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, o PPP do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas (FACIP) da UFU apresenta, no conjunto dos componentes curriculares, as disciplinas relacionadas aos PIPEs I, II, III, IV e V:

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE – apresenta-se como essa possibilidade de articulação e deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de Educação Básica (UFU, 2007, p. 43).

Ainda conforme o PPP do curso de Pedagogia, os PIPEs são propostos desde o primeiro semestre do curso, dando início ao eixo da práxis educativa, cujo objetivo é:

[...] oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não-escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; gerar uma atitude científica e

didática do aluno e do professor, contribuindo para que o processo de formação seja marcado pela experiência de pesquisa; ampliar a concepção de Educação; oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso (UFU, 2007, p. 44).

Diante desse propósito, o eixo da práxis educativa tem início com o PIPE. Ele abrange os cinco primeiros semestres do curso, continua com os Estágios Supervisionados e se encerra com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse contexto, o presente trabalho justifica-se pela relevância em problematizar as experiências vivenciadas no PIPE, com o escopo de repensar as possibilidades para continuidade do percurso do eixo da práxis educativa. Em relação aos procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários com perguntas abertas como técnica de investigação. Participaram da pesquisa cinco discentes que já concluíram as disciplinas referentes aos PIPES I, II, III, IV e V.

O trabalho está estruturado em três partes: na primeira, argumenta-se a respeito da formação docente e do eixo da práxis; na segunda, discute-se o PIPE do curso de Pedagogia da FACIP/ UFU; e a terceira diz respeito à análise dos questionários aplicados aos discentes que concluíram os PIPES I, II, III, IV e V.

Formação docente e o eixo da práxis

Como destacado anteriormente, o curso de Pedagogia da FACIP/UFU apresenta “uma proposta político-pedagógica que vem ao encontro da libertação da opressão do homem em todos os seus sentidos, sejam políticos, éticos ou estéticos” (UFU, 2007, p. 20). Nesse entremeio, a educação é compreendida “como uma importante ação humana em um processo de construção/conscientização para uma sociedade menos excludente” (UFU, 2007, p. 30). Nessa concepção de educação, o PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU tem como objetivo:

[...] formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social. [...] Propõe-se, assim, a formação do pedagogo sustentado no tripé docência, gestão e pesquisa (UFU, 2007, p. 35).

Ademais, o PPP assume, como fio condutor, o eixo da práxis educativa ancorado pelo princípio da articulação entre teoria e prática, com vistas a garantir uma formação pedagógica alicerçada numa concepção crítica e ampla de docência. Sendo assim, o professor é reconhecido como um profissional “capaz de pensar os propósitos e as condições da educação e que, cotidianamente, lida com questões relacionadas ao significado da prática educativa, a seus objetivos e contextos” (UFU, 2007, p. 41).

Segundo Correia e Carvalho (2012), o sentido da práxis no âmbito educacional concerne a um termo implicado no fazer humano, que envolve conhecimentos filosóficos e científicos impulsionados no contexto da prática concreta, num movimento que acontece por meio da articulação entre teoria e prática. Para os autores, “a práxis não promove a dicotomia entre consciência e matéria, teoria e prática, sujeito e objeto, mas os posiciona em contextos relacionais, interativos, interdependentes”, tendo como justificativa, para essa prática educativa, a “necessidade de educar seres humanos revolucionários” (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 76).

Sobre o conceito de práxis, Braga (2008) assevera que:

A práxis é vista como atividade real, objetiva ou material, que age e transforma o meio. A atividade material do homem transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. A práxis é a ação exercida pelo homem sobre um meio natural, ação esta que o transforma realmente, objetivamente, concretamente e materialmente para sua satisfação humana (p.4340).

Ainda sobre o assunto, Vázquez (1977) explica que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”; logo, a práxis é compreendida como atividade real, objetiva, material do homem, sendo superior à mera prática. Esta, por sua vez, é entendida como “[...] ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185), considerando que a práxis é a prática pensada e conscientemente orientada.

Para Freire (1987), a práxis educativa diz respeito à reflexão e à ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sendo assim definida: “constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53). A partir dessa perspectiva freireana, o PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU visa iniciar com “uma concepção restrita de educação, identificando-a como uma importante ação humana em um processo de construção/conscientização para uma sociedade menos excludente” (UFU, 2007, p. 30).

Nesse sentido, o PPP evidencia o eixo da práxis educativa amparado pelo conceito de estimular a teoria e a prática, com o propósito de formar docentes que tenham pontos de vista críticos e globais, considerando uma formação pedagógica que ultrapasse o viés tecnicista e descontextualizado, mas que se ancore em uma perspectiva problematizadora de educação que alcance os aspectos sociais, históricos e pedagógicos que perpassam a prática educativa.

Na seção a seguir, abordar-se-á o PIPE do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, diante da perspectiva do eixo da práxis e a partir das percepções de discentes que já cursaram as disciplinas relacionadas aos PIPEs.

Projeto Integrado de Prática Educativa do curso de Pedagogia da FACIP/UFU

Nesta seção é analisado o processo de formação docente nos cinco primeiros semestres do curso de Pedagogia, com foco específico na trajetória formativa ao longo dos PIPEs I, II, III,

IV e V, a partir das concepções de cinco discentes do referido curso. Para isso, foram utilizados questionários com perguntas abertas como técnica de investigação “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128). As questões abordaram diferentes aspectos acerca da oferta e do desenvolvimento dos referidos PIPEs.

Um dos questionamentos feitos às alunas foi sobre a importância da disciplina de PIPE na formação docente, respondido da seguinte forma:

O PIPE aproxima a teoria e a prática em um processo de suma importância para a formação de bons profissionais, pois a formação profissional do professor dentro do eixo da práxis está diante de grandes desafios a serem superados no cotidiano, como falta de tempo, cobrança do sistema, desvalorização da profissão (DISCENTE 1, 2018).

Os primeiros PIPEs me aproximaram das discussões teóricas que estava realizando durante o curso. Acredito que buscaram um contato inicial com o chão da escola, porém agora com um olhar mais reflexivo, buscando ver esse espaço não mais como alunos, mas como futuros professores, gestores etc. (DISCENTE 2, 2018).

Na minha experiência, o PIPE foi importante porque permitiu um contato inicial com a escola antes dos estágios supervisionados, o que possibilitava que nós já fizéssemos a articulação com outras disciplinas que estávamos cursando (DISCENTE 3, 2018).

A referida disciplina proporcionou-me ampliar a possibilidade de compreender a práxis pedagógica, visto que a formação inicial necessita proporcionar a atuação do discente para a prática. A maior dificuldade é assimilar e compreender a interferência dos aspectos sociais (financeiro, falta de política pública) para a atuação do docente (DISCENTE 4, 2018).

O objetivo do PIPE seria proporcionar o exercício da práxis educativa, ou seja, relação teoria e prática. Porém, apesar disso, não compreendi a importância da disciplina, pois, em minha opinião, nenhum dos PIPES teve relação uns com os outros. A disciplina, a meu ver, é mal estruturada e acaba tornando o ensino fragmentado. Em cada um dos PIPES fizemos coisas totalmente diferentes (DISCENTE 5, 2018).

Os depoimentos evidenciam que as disciplinas PIPE têm alcançado o objetivo proposto no PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, uma vez que as discentes mencionaram a importância de tais disciplinas para a articulação entre teoria e prática. Ademais, o projeto as aproxima da instituição escolar,

conforme estabelecido no PPP do curso de Pedagogia, que afirma que o PIPE:

[...] tem como objetivo analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social. Além disso, discutir e refletir junto aos PIPEs sobre a experiência educativa dos alunos do curso, porque a concepção de formação presente nesse projeto parte dos saberes já construídos pela experiência vivida, na perspectiva de compreensão dos sujeitos como fazedores de história. (UFU, 2007, p.36).

Além disso, as discentes destacaram que o PIPE possibilitou a articulação com as demais disciplinas do curso, o que retrata a efetivação do eixo da práxis educativa. Vale destacar que a aluna 1 trouxe uma insatisfação com os PIPEs, afirmando que não consegue estabelecer uma relação de continuidade entre eles e, conforme avalia, foram mal estruturados, trazendo rupturas e descontinuidades.

Os questionários comprovam a relevância dos PIPEs para a formação docente. Os discentes envolvidos foram indagados sobre os pontos principais e as dificuldades que enfrentaram de cada PIPE:

Para mim, o PIPE I teve como objetivo resgatar nossas memórias enquanto estudantes da educação fundamental e infantil, me fez reviver momentos que lá

vivi e que estão guardados no meu subconsciente. No início, achei que não poderia fazer esse exercício, mas foi gratificante! (DISCENTE 1, 2018).

O PIPE I foi o mais significativo dentre todos. A elaboração do memorial foi importantíssima para minha primeira reflexão e desconstrução sobre o que é ser professor. Me levou a desconstruir a profissão docente a partir da análise de minhas experiências, proporcionou que eu pudesse refletir sobre qual profissional desejo ser. A escrita do memorial foi uma das dificuldades iniciais no curso, porém, a professora que ministrou a disciplina soube orientar a elaboração, facilitando o processo (DISCENTE 2, 2018).

Penso que a maior dificuldade do PIPE I é que ele é o que parece mais desarticulado das outras disciplinas. A construção do memorial é bastante válida, mas, nesse começo, o PIPE parece uma matéria solta e sem muito sentido (DISCENTE 3, 2018).

O olhar para a disciplina é para o memorial; porém, no processo vivenciado, não houve mediação para compreender a relação do memorial com a prática docente. A disciplina voltou-se para o olhar da disciplina de didática, e acredito que perdeu a essência do PIPE I (DISCENTE 4, 2018).

A construção do memorial foi algo importante, mas acredito que, por ser o primeiro PIPE, deveríamos ter uma explicação acerca do que significa essa disciplina para nossa formação, para compreender melhor qual o real significado de todas as atividades desenvolvidas (DISCENTE 5, 2018).

A ementa da disciplina de PIPE I tem como prioridade:

[...] a construção da identidade do profissional da educação: implicações na realidade. Espaço de introdução do aluno às linguagens de acesso às diferentes fontes de produção da pesquisa educacional: biblioteca, meios informatizados, leitura e produção de textos e artigos com diferentes abordagens. Discussão do profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa educacional (FICHA DE DISCIPLINA PIPE I, p.2).

Em todas as opiniões dos discentes, compreende-se que a formação docente precisa de um cuidado especial, com o intuito de descobrir as concepções e os princípios envolvidos. Nesse ínterim, observou-se a prática educativa de alguns professores que provocaram marcas e estavam firmados em princípios tradicionais. Mencionam-se, assim, a influência e a reprodução do modelo tradicional de educação que prevaleceu em todo o trajeto de formação e deixou paradigmas que impossibilitam novos pontos de vista a respeito da prática educativa e que se aproximem de uma concepção de educação mais crítica e reflexiva. Destaca-se, pois, a necessidade dos

professores em estar sempre numa formação continuada, criando novas estratégias de ensino com o propósito de romper com qualquer vínculo com a pedagogia tradicional.

Em relação ao PIPE II, cujo tema é “A escola como espaço de reflexão”, propõe-se analisar a escola e suas múltiplas dimensões; articular teoria e prática na área de gestão de processos educativos; e analisar variados instrumentos de trabalho e diferenciadas metodologias de planejamento da práxis pedagógica. Durante esse semestre se observou, participou, problematizou e questionou a prática vivenciada, com parâmetros voltados à aprendizagem interdisciplinar. Sobre esse projeto, as discentes dizem que:

No PIPE II, fomos a campo para entender a estrutura física e burocrática, diagnosticando assim a escola em suas múltiplas dimensões, analisando documentos como o PPP, o regimento e o currículo escolar. A escola em que eu fiz a pesquisa é aberta e, por isso, não tive nenhuma dificuldade na minha pesquisa (DISCENTE 1, 2018).

O ponto mais relevante do PIPE II foi o primeiro contato com a escola e seus documentos. A partir daquele momento, o espaço passou a ser visto com olhar diferente, não apenas de aluno, mas com olhar reflexivo de um futuro professor (DISCENTE 2, 2018).

Quando fiz o PIPE II, não encontrei grandes dificuldades. Talvez um ponto a ser destacado é que fizemos observações sobre

a estrutura das escolas e foi um pouco difícil fazer uma análise dessas estruturas fora do senso comum, o que foi também muito bom para abrir nosso olhar para novas categorias de análise. Passamos a observar como os espaços escolares são pensados e estruturados (DISCENTE 3, 2018).

O PIPE II possui pouca carga horária, o que dificultou a exploração dos espaços exteriores das escolas. A vivência, mesmo com pouco tempo de teoria e prática, contribuíram significativamente para compreender a relação da escola com a sociedade (DISCENTE 4, 2018).

A maior dificuldade foi ter acesso a documentos históricos das escolas para a realização da pesquisa de campo. Além disso, a pesquisa era muito extensa, além de ter sido desnecessária, já que no próximo PIPE, não utilizamos as informações coletadas para nada. O trabalho foi simplesmente um requisito para obtenção de notas (DISCENTE 5, 2018).

De fato, o primeiro contato com a escola fez com que os discentes sentissem certa dificuldade, mas ele é fundamental para o entendimento do mecanismo do sistema escolar. Segundo a ementa da disciplina, o PIPE II pretende observar:

A escola como espaço de reflexão. Fontes de pesquisa em educação Caracterização do contexto e das relações de trabalho na

escola; levantamento do ambiente educativo das escolas, mediante a elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise que permitam ao futuro professor realizar um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho: gestão e funcionamento das escolas de Educação Básica (FICHA DE DISCIPLINA PIPE II, P. 2).

No PIPE III, é normal e corriqueiro encontrar obstáculos que precisam ser vencidos para concluir a disciplina com um aproveitamento adequado, a exemplo da dificuldade em conseguir entrevistados para auxiliar na elaboração do primeiro texto científico. Observem-se testemunhos sobre as dificuldades individuais encontradas pelas discentes:

Teve como objetivo promover uma pesquisa para a obtenção de dados e também um conhecimento amplo no campo da escola. A pesquisa foi sobre a Progressão Continuada. Achei de grande valia ouvir vários docentes sobre esse tema, apesar das dificuldades encontradas para conseguir as entrevistas (DISCENTE 1, 2018).

O PIPE III também foi importante para minha formação. Estudar alguns temas sobre a profissão docente como a sua formação, a saúde docente, a gestão da escola foi importante para compreender como a docência é impactada por vários fatores. Nesse momento, outra dificuldade encontrada foi a elaboração de um artigo,

algo que era novo até então e que foi muito difícil elaborar porque, até o momento, está escrita não havia sido abordada por nenhuma outra disciplina (DISCENTE 2, 2018).

A maior dificuldade do PIPE III é o momento de ir à escola, porque embora seja extremamente necessário, é complicado pela resistência das instituições e dos professores em nos receber e responder nossas perguntas. Mas também foi um PIPE muito intenso, pois conseguimos produzir um trabalho a partir de nossas observações e em articulação com outras disciplinas (DISCENTE 3, 2018).

O PIPE III voltou-se para a escrita científica, não houve articulação dos conteúdos e relação das informações com práticas docentes. A preocupação da disciplina de PIPE III foi em realizar a escrita científica, e não ocorreram mediações com o contexto e demandas que a escola possui. As contribuições foram para ter informações da parte política e burocrática dos documentos da escola (DISCENTE 4, 2018).

Nesse PIPE, a maior dificuldade foi conseguir respostas para um questionário que faria parte de um artigo construído na disciplina (DISCENTE 5, 2018).

A principal característica do PIPE III é o estudo sobre as “práticas educativas na Educação Básica, observando a caracterização dos principais aspectos da prática educativa, analisando documentos e ações organizadoras do trabalho escolar, além do projeto político pedagógico, regimento escolar, plano de gestão, plano de curso, proposta curricular, plano de aula, formação continuada” (FICHA DE PIPE III, p.2), entre outros aspectos da gestão escolar. Conclui-se que o PIPE III é, realmente, uma maratona de conhecimento e dificuldades a serem enfrentadas.

São notórias nos depoimentos as dificuldades enfrentadas com a construção de artigo científico. Isso traz à tona a carência de uma formação anterior que proporcione os conhecimentos necessários para a escrita acadêmica.

No PIPE IV, a ficha de disciplina apresenta a seguinte proposta:

[...] problematização da prática educativa. Pesquisa-ação. Imersão no contexto profissional, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas realizadas na escola. Elaboração de projetos de trabalho com o estudo de referências teóricas que possibilitem a contribuição no espaço escolar (FICHA DE DISCIPLINA PIPE IV, p.2).

As atividades desenvolvidas no PIPE IV têm como foco a problematização da prática educativa a partir da postura investigativa, tendo a pesquisa como proposta de atuação.

Diante disso, uma das ações do PIPE IV seria a elaboração de um projeto de trabalho para intervenção na realidade escolar.

Sobre as experiências vivenciadas no PIPE IV, as discentes apresentam os seguintes posicionamentos:

Foi proposta a criação de um projeto de intervenção que identificasse os problemas no contexto escolar a partir do diagnóstico feito no PIPE III (DISCENTE 1, 2018).

Este PIPE nos levou a não somente refletir e apontar as dificuldades e os problemas encontrados nas escolas, mas a pensar em uma solução ou, inicialmente, em alguma atividade que pudesse mudar o contexto. No entanto, foi nesse momento que houve uma das maiores dificuldades – pensar em uma intervenção (atividade) e implementá-la foi muito difícil, uma vez que agora não iríamos apenas refletir sobre a prática, mas realizaríamos uma atividade para modificar essa prática. A experiência não foi algo proveitoso, pois ainda me sentia bastante inexperiente e a escola não estava totalmente aberta à atividade (DISCENTE 2, 2018).

No caso da minha turma, o PIPE IV foi atípico devido à greve das universidades. Não consigo responder com propriedade (DISCENTE 3, 2018).

O PIPE IV foi comprometido devido à greve das universidades federais e ao cenário político de desgoverno (PEC 55). Foram ministradas poucas aulas, e realizamos o projeto de intervenção para aplicar no PIPE V, visto que seria a mesma professora a dar continuidade na disciplina (DISCENTE 4, 2018).

Deveríamos realizar uma atividade com o público de uma escola da cidade. Porém, isso não aconteceu devido ao não comparecimento das pessoas convidadas (DISCENTE 5, 2018).

Devido à greve docente nas instituições federais, o calendário acadêmico foi reestruturado, o que provocou um déficit no andamento do trabalho. Mesmo assim, os discentes elaboraram o projeto para dar continuidade no PIPE V. Dentre os depoimentos, vale destacar o da discente 2, que apresenta aspectos como a oportunidade de retomar as dificuldades e os problemas identificados nas escolas, pensando em uma proposta de ação para modificar a realidade problematizada.

Dando sequência às atividades do PIPE V, cujo tema diz respeito à relação entre escola e sociedade, a proposta de trabalho tem como foco a organização do Seminário da Prática Educativa. Com isso, visa-se socializar as dificuldades e ações propostas para a realidade da escola, apresentando projetos elaborados no PIPE IV.

Foi proposto um artigo que teve por objetivo fazer uma análise sobre as atividades

realizadas no decorrer das disciplinas de Projeto Integrado de Pesquisas Educacionais (PIPE 1, 2, 3, e 4), da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Pontal, e como a teoria dessa disciplina contribui para o eixo da práxis na formação docente do pedagogo (DISCENTE 1, 2018).

Em relação ao PIPE II, não vi muito significado no contexto da disciplina, mas a experiência na participação no evento foi algo proveitoso, por ser o primeiro que participei. Vi a disciplina apenas como o fechamento dos ciclos vivenciados pelos PIPES (DISCENTE 2, 2018).

Para mim, a maior dificuldade do PIPE V foi a construção do trabalho final, pois pensar a práxis é complicado, e fazer isso retomando todos os PIPES, conseguindo “amarrar” tudo, não é fácil. Posso dizer que foi também o momento principal, pois nos leva a compreender o sentido da práxis e sua importância na formação de professores (DISCENTE 3, 2018).

No PIPE V, não houve pontos a destacar como desafiadores. A disciplina alcançou o objetivo proposto, que é o Seminário de Prática Educativa. Conseguimos aplicar a intervenção nos referidos espaços e apresentá-la em publicações do evento SEPEES de 2017 (DISCENTE 4, 2018).

A dificuldade foi compreender, porque tudo que deveríamos saber sobre o PIPE não foi explicado no PIPE 1, e sim no PIPE 5. Isso fez com que a disciplina se tornasse confusa, já que só tivemos uma explicação do que significa o PIPE. Como já havíamos passado por todos os outros PIPEs, muita coisa já havia dado errado, e isso nos impediu de refletir sobre os objetivos da disciplina (DISCENTE 5, 2018).

Ao analisar as respostas, nota-se que o PIPE V pretende socializar problemas e ações da realidade escolar e, para isso, organiza-se um seminário de prática educativa como ponto culminante. Um aspecto destacado nos depoimentos foi que, além desse evento, os discentes tiveram a oportunidade de retomar a trajetória percorrida ao longo dos PIPEs, ao refletirem sobre os desdobramentos de tais experiências na formação docente.

Como destacam as discentes, o PIPE V, por meio da reflexão e análise das vivências realizadas ao longo da trajetória de formação inicial construída em cinco períodos, permitiu repensar os rumos da futura participação ativa e reflexiva nos campos de estágio, dando continuidade ao eixo da práxis educativa.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, o PIPE se apresenta como uma possibilidade de articulação que deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das

instituições de Educação Básica. Diante disso, questiona-se: Será que as disciplinas PIPE conseguiram cumprir esse objetivo?

De fato, há convergências entre os sujeitos que responderam ao questionário sobre as práticas educativas, a exemplo da discente 1:

Sim. É nessa disciplina que as discussões teóricas ganham corpo prático. Em suma, entendemos que este trabalho foi de muita importância para nós, futuros professores ainda em formação. Através dele, conhecemos um pouco mais sobre a importância da formação profissional do docente e a práxis (DISCENTE 1, 2018).

A discente 2 afirma que: “Não, até porque a quantidade de tempo das disciplinas foi curta para abranger vários aspectos educacionais”. Por sua vez, 3 e 4 são unânimes em dizer que os PIPEs contemplam vários aspectos, mas, em algumas especificidades, não atingem o objetivo, por falta de tempo e/ou de estrutura das escolas de Ituiutaba, Minas Gerais.

Alguns PIPEs sim, outros, não, devido a circunstâncias externas à disciplina, como a greve, e penso que também devido à prática de alguns professores que não conseguiram atingir esse objetivo no modo como direcionaram a disciplina (DISCENTE 3, 2018).

Em partes, pois o PIPE não consegue abarcar o que precisamos para a formação docente mais ampla. O município de Ituiutaba possui limites para pesquisas e estágios, o que dificulta compreender os diversos aspectos que a escola possui (DISCENTE 4, 2018).

Os depoimentos destacam a contribuição dos PIPEs no que se refere à formação enquanto futuros pedagogos. Entretanto, faz-se necessário considerar, de forma mais crítica, as lacunas que fizeram parte dessas trajetórias – isso permite avaliar avanços e retrocessos vivenciados na primeira etapa do eixo da práxis.

Considerações finais

Ao verificar as trajetórias das discentes que prontamente se dispuseram a responder ao questionário sobre as disciplinas supracitadas, percebe-se que o PIPE possui a finalidade de argumentar sobre as ações relacionadas à formação profissional, isto é, promover a comunicação entre a teoria estudada no curso e as experiências a serem adquiridas em conformidade à prática. E conforme as propostas e as atividades produzidas, constata-se a importância da relação entre teoria e prática, uma vez que houve a oportunidade de compreender, de maneira lúcida, os conteúdos analisados, além da observação de várias práticas educativas.

A variedade de atividades propostas, como a escrita do memorial, as entrevistas realizadas com professores e as análises de documentos e espaços escolares, levou ao entendimento sobre as práticas educativas que precisam ser constituídas segundo uma perspectiva mais crítica sobre a escola,

conseguindo examiná-las em diferentes áreas e possibilitando a criação de estratégias que contribuam com o desenvolvimento da educação. Como futuros docentes, é preciso acreditar e lutar para que as novas estratégias, que podem ser consideradas até utópicas, saiam do papel e se tornem realidade.

Essa retomada de experiências vivenciadas na primeira parte do eixo da práxis educativa leva a refletir sobre encontros e desencontros, avanços e retrocessos, proporcionando um novo norte sobre a construção da identidade profissional. Tal retrospectiva permitiu apontar obstáculos presentes no cotidiano e que podem afetar a prática pedagógica.

Destarte, o PIPE tem a função de articular as atividades ligadas à formação profissional e, por meio dessa relação, assegurar a articulação entre teoria e prática, rumo a uma formação pedagógica pautada numa concepção crítica da docência. Ela deve ultrapassar o viés meramente técnico, além de contemplar aspectos sociais, históricos e pedagógicos essenciais na formação do pedagogo.

Referências

BRAGA, D. R. (2008). **O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores.** In Anais do 7º Congresso Nacional de Educação EDUCERE (p. 4336-4347). Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/403_446.pdf>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP n. 2**, de 9 de junho de 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Parecer n. CNE/CP 28**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 maio 2008.

CORREIA, W; CARVALHO, I. **Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade.** Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25(2), pp. 63-87.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, M. R. L. da. **A prática como componente curricular via Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) no ensino de estatística na universidade**: implementação e implicações na formação inicial do professor de matemática. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Rio Claro, 2016.

UFU. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. **Projeto Político Pedagógico**. Graduação em Pedagogia. Facip/UFU. Ituiutaba. 2007. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_ProjetoPedagogico.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: reflexões sobre a gestão e o tempo da/na sala de aula

Arlinda Ferreira Gonçalves

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Introdução

A escolha por tratar sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e o tempo destinado a ele, provém de reflexões acerca das práticas dos (as) professores(as) durante experiências no ensino médio e, principalmente, nas discussões ocorridas no interior dos Projetos Integrados de Práticas Educativas – Pipes¹ do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Nesse sentido, o objetivo precípua deste trabalho é verificar de que forma a gestão da sala de aula e o tempo na sala de aula podem interferir (e se interferem) no ensino dos(as) professores(as) e na aprendizagem dos(as) educandos(as).

¹ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2007), os Projetos Integrados de Prática Educativa compõem os 5 (cinco) primeiros períodos (Pipe I ao V). Sendo assim, “os PIPEs são projetos que, de um lado, intentam viabilizar a diversidade de perspectivas e de necessidades formativas características de uma área do conhecimento em educação e, de outro, cumprem um papel articulador de uma proposta comum, compartilhada pelo conjunto da FACIP ao projetar os currículos de seus cursos de licenciatura.” (UFU, 2007, p.42)

Para aprofundamento da temática e alcance do objetivo geral, temos como objetivos específicos: compreender o conceito de gestão da sala de aula, conforme o referencial teórico lido; compreender o conceito de tempo, no que se refere à sala de aula, de acordo com a literatura consultada; identificar o que a professora pesquisada entende por aprendizagem; e apresentar hipóteses sobre a interferência (ou não) da gestão e do tempo da/na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o que pretendíamos alcançar, fizemos uma pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de materiais (livros, artigos científicos) referentes ao tema que contribuiriam para a análise das informações. Buscamos nos concentrar, inicialmente, na leitura de autores que discutem acerca da gestão e do tempo na sala de aula, como: Veiga (2002), Rodrigues (2009), Rodrigues (2011), Marques, Oliveira e Monteiro (2015), Weinstein e Novodvorsky (2015). Também nos detivemos em referenciais que tratam sobre o processo de aprendizagem dos educandos, destacando-se Piletti (2008), Oliveira (2010), Vigotskii (2010) e Nunes e Silveira (2011).

Com base na leitura do livro *Como elaborar projetos de pesquisa*, de Antônio Carlos Gil (2002), optamos pelo estudo exploratório pela possibilidade de contato e aprofundamento teórico sobre o tema e construção de hipóteses. Para a coleta de dados, elaboramos um roteiro de entrevista² com 22 perguntas, organizadas em 3 (três) blocos: Bloco 1 (Perfil da professora)

² Escolhemos esta técnica por ter mais contato com os(as) pesquisados(as), podendo, se necessário, esclarecer (e/ou reformular) perguntas.

com 9 perguntas; Bloco 2 (Ensino e aprendizagem), com 6 perguntas; e Bloco 3 (gestão do tempo), com 7 perguntas.

O referido roteiro possibilitou que obtivéssemos informações acerca do conceito/impressões de/sobre ensino, aprendizagem, tempo, gestão e a frequência de determinadas atividades em sala de aula. Nossa proposição inicial era trabalhar em grupo focal com 15 (quinze) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, mas devido à impossibilidade destes(as), realizamos entrevista com uma professora do Ensino Fundamental II, que atua em 2 (duas) escolas estaduais de uma cidade do Triângulo Mineiro.

Para organização do texto, este foi dividido em quatro partes. São elas: introdução, na qual apresentamos alguns apontamentos gerais sobre o trabalho; referencial teórico, em que tratamos dos conceitos de tempo, gestão da sala de aula, ensino e aprendizagem, tendo em vista os autores lidos; análise de dados, nesta identificamos o que a professora pesquisada pensa sobre ensino e aprendizagem e a gestão do tempo na sala de aula; e considerações finais, na qual evidenciamos nossas primeiras impressões sobre o assunto, uma vez que este requer novas pesquisas.

Sala de aula: gestão, tempo e aprendizagem

Inicialmente, trataremos de conceitos e apontamentos sobre a gestão da sala de aula, apresentando reflexões acerca do assunto, com base nas análises de Rodrigues (2011) e Vasconcellos (2013).

Rodrigues (2011) interpreta a sala de aula a partir de um conjunto de ações que são desenvolvidas pelo docente, de modo a promover um ambiente favorável de ensino-aprendizagem. Ela também trata sobre a necessidade de estabelecer uma relação de proximidade com o estudante, visando a autoconstrução deste; ou seja, “os docentes desenvolvem estratégias de gestão tanto do ambiente de sala de aula como do relacionamento com os alunos para mobilizá-los no alcance de um bom desempenho em sua disciplina”. (RODRIGUES, 2011, p.83).

A autora elabora uma subdivisão (eixos) da gestão da sala de aula. São eles: a gestão da organização do ambiente de aprendizagem e a gestão do relacionamento. A primeira diz respeito aos padrões comportamentais disciplinares – para docentes e discentes – que beneficiem melhores condições de ensino e aprendizagem. Já a segunda, refere-se à necessidade do professor se envolver com seu trabalho e, respectivamente, com o aluno. (RODRIGUES, 2011)

Ainda, de acordo com Rodrigues (2011, p.87), o(a) professor(a), cotidianamente, coordena a matéria e a sala de aula. Na gestão desse ambiente, além do saber técnico (saber a disciplina e o conteúdo), “a expectativa sobre o futuro dos seus alunos, o envolvimento e entusiasmo em relação ao aprendizado da sua turma, a motivação em ensinar são elementos importantes na atuação docente no cotidiano escolar”.

Vasconcellos (2013) concebe a gestão da sala de aula em duas dimensões: o relacionamento interpessoal e a organização da coletividade de sala de aula. O primeiro diz respeito a uma capacidade que o professor tem de se aproximar dos(as) discentes, observando suas dificuldades, mantendo o “olho no

olho” e entendendo-os(as) como seres concretos e de múltiplas relações, uma vez que são marcados(as) por condições sociais, históricas e influências externas. Dessa forma, o vínculo entre educador e educando torna-se fundamental e pode ser um importante aliado.

Em relação à segunda dimensão, ela é entendida como o “clima de trabalho ou disciplina”, na qual o(a) docente busca ampliar a autonomia dos(as) estudantes. Vasconcellos (2013) enumera algumas proposições decisivas para a experiência discente, dentre elas: o Projeto Político Pedagógico (PPP), a importância dos momentos iniciais, o contrato didático, o enfrentamento das situações de conflito, a sanção por reciprocidade e a superação da síndrome de encaminhamento.

Os momentos iniciais são de fundamental importância, mas podemos acrescentar também a necessidade de concluir adequadamente uma temática iniciada na aula, por exemplo, se esta trata sobre Meio Ambiente, ao final, os(as) discentes devem ter entendido o motivo de preservá-lo. O contrato didático é uma forma de cada educando(a) dividir a responsabilidade da própria aprendizagem com os(as) demais estudantes, evitando o autoritarismo por parte do(a) docente. O enfrentamento das situações de conflito e a superação da síndrome de encaminhamento, segundo o autor, se referem ao encaminhamento do(a) aluno(a) à direção e/ou orientação especializada pelo(a) professor(a), na menor menção de um problema, seja esse de aprendizagem ou disciplina. Esses dois últimos fatores estão inter-relacionados, já encaminhar constantemente o(a) estudante não é a melhor forma de resolver um conflito, pois o diálogo é o mais adequado.

Em alusão ao tempo na sala de aula, buscamos o respaldo de Veiga (2002), Rodrigues (2009), Rodrigues (2011), Vasconcelos (2013), Marques, Oliveira e Monteiro (2015), Weinstein e Novodvorsky (2015). O referencial teórico contribuiu para conceituar tempo escolar, assim como compreender que ele não é algo criado recentemente ou um construto neutro.

O “tempo”, de modo geral, pode ser definido como um “momento ou ocasião apropriada (ou disponível) para o qual uma coisa se realize” (VEIGA, 2002, p.45). Segundo esta autora, ele é também “um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2002, p.45). Podemos inferir, a partir da citação, que a melhor utilização do tempo nas atividades de ensinar e aprender torna o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e significativo, visto que, quando o(a) professor(a) gasta mais tempo ensinando do que realizando atividades burocráticas, o(a) estudante fica mais propício a aprender.

Weinstein e Novodvorsky (2015) apresentam cinco tipos de tempo existentes na sala de aula: o *tempo determinado* – aquele estipulado no PPP da escola e exigido pelo Estado; o *tempo disponível* – tempo restante retirando-se atrasos, eventos, reuniões; o *tempo de ensino* – aquele tempo que o(a) docente realmente utiliza para explicar; o *tempo envolvido* – aquele em que o(a) estudante se empenha em determinada atividade; e o *tempo de aprendizado produtivo* que é bem menor que o tempo estipulado pelo Estado, mas aquele que realmente destina-se à aprendizagem do(a) educando(a). Por meio da análise das autoras evidencia-se o distanciamento entre o tempo escolar preestabelecido oficialmente e o tempo em que o(a) discente

consegue ter um processo de ensino e aprendizagem efetivo e produtivo.

Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 8), o tempo escolar “é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica” criada por meio das mudanças de concepções e reformas educacionais. Portanto, em cada período, o tempo pode ter uma importância (e/ou função) diferente no campo educacional.

Rodrigues (2009, p. 14) toma a noção de tempo como referente ao início da humanidade, sendo “um meio de regulação da vida social e uma forma do ser humano se orientar no mundo”, ou seja, “uma convenção social”. O tempo escolar, desde a educação jesuítica, tornou-se uma determinação do Estado para normatizar o ensino e controlar as atividades de docentes e discentes³ (RODRIGUES, 2009, p. 18).

A autora divide o tempo escolar em duas dimensões: a administrativa e a pedagógica. A primeira destina-se ao controle das atividades e fixa-se em calendários e horários. A segunda é o trabalho efetivo do(a) professor(a) na sala de aula. O tempo administrativo possibilita o cumprimento das normas do Estado, já no tempo pedagógico, cabe ao(à) docente escolher o que fazer (RODRIGUES, 2009). Nessa perspectiva, entendemos que é preciso considerar a importância do que é estipulado pelo Estado, mas, se buscamos uma educação de qualidade, não faz sentido querermos “acelerar” a aprendizagem dos(as)

³ A LDB 9.394/96, em seu artigo 31, inciso II estipula a “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” (BRASIL, 1996).

educandos(as), simplesmente, para manter um cronograma em dia.

Após as considerações sobre o tempo escolar e a gestão da sala de aula, é necessário fazermos interlocução com fatores que impactam a aprendizagem do(a) educando(a), antes de tratar especificamente sobre o conceito desta. Piletti (2008) aborda algumas contribuições da Psicologia da Educação no processo de aprendizagem. Dentre os aspectos fundamentais, destaca a necessidade de entendermos o processo de ensinar e aprender e compreendermos o aluno como um sujeito concreto⁴.

Gomes (2005) e Piletti (2008) assinalam a importância que o clima emocional e as boas relações dentro de sala de aula são capazes de proporcionar. “Professores que mantêm relações agradáveis com os alunos [...] têm muito mais probabilidade de serem bem sucedidos em seu trabalho educativo” (PILETTI, 2008, p. 21-22).

Barros (2007) complementa que

O “clima” emocional da sala de aula, resultado do relacionamento professor-aluno, favorecerá ou não a aprendizagem. Esse “clima” pode ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento professor-aluno é afetuoso, cordial. Nele, o aluno

⁴ Compartilhamos o pressuposto de um(a) aluno(a) como sujeito ativo, ponto central da educação, que necessita ser compreendido(a) integralmente (nos aspectos intelectual, afetivo e motor), além da necessidade de considerar seu contexto sócio, histórico e cultural.

sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Mas o “clima” também pode ser negativo, severo, quando o relacionamento professor-aluno é permeado de hostilidade, antagonismo. Então o aluno teme, constantemente, a crítica e a censura do professor. (BARROS, 2007, p. 11)

Identificamos, portanto, que o clima (fruto da interação entre professor/a e aluno/a) dentro de sala de aula é de extrema importância, já que ele favorece as interações sociais profícuas, o desenvolvimento cognitivo/social/afetivo, dentre outros fatores que sustentam uma construção ou ressignificação de conhecimentos.

Em relação ao conceito de aprendizagem, Oliveira (2010) afirma que

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...] sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 2010, p. 57)

A autora ainda complementa que, para Vigotskii, o processo de aprendizagem requer ação entre os pares, e entre docentes e discentes. De acordo com Vigotskii (2010, p. 109, grifos do autor), “*a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] nunca parte do zero*”. Ou

seja, podemos compreender que aprendizagem é um processo que requer interação social (com docentes, pares, familiares, entre outros), permitindo que o(a) educando(a) adquira (reformule, reelabore) informações, habilidades, atitudes, conhecimentos etc., favorecendo o desenvolvimento humano (fatores biológicos).

Vigotskii (2010) relaciona aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que ela (a aprendizagem) estimula o desenvolvimento da criança. Para ele, “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKII, 2010, p. 111). Com base nesta consideração, elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, segundo Oliveira (2010), é composta por dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal.

O nível de desenvolvimento real está vinculado a tudo o que a criança é capaz de solucionar sozinha, o que ela efetivamente consegue realizar de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial é determinado por aquilo que a criança consegue fazer desde que tenha auxílio de outra pessoa. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é um “espaço” no qual podemos (e devemos) interferir, ou melhor, intervir de modo a propiciar uma nova (e/ou ressignificada) aprendizagem dos/as educandos/as, contribuindo para que o(a) estudante passe a realizar determinada atividade, tarefa, de forma autônoma.

Para Oliveira (2010), Vigotskii distinguia dois tipos de elementos mediadores no processo de ensino-aprendizagem: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são os produtos

culturais materiais que auxiliam na relação entre o indivíduo e o mundo; seu objeto de trabalho/estudo, dentre outros. Ele busca ampliar as possibilidades do indivíduo (OLIVEIRA, 2010). Os signos, de modo específico, podem ser entendidos como os elementos que “representam ou expressam outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 2010, p. 30), sintetizando ou representando uma ideia, um símbolo etc., que requer decodificação, pois estão circunscritos à determinada cultura e sociedade.

Outro autor importante para as discussões sobre aprendizagem é Henri Wallon. Nunes e Silveira (2011, p. 126), ao tratarem da teoria de Wallon, afirmaram que ele considera o sujeito/aluno como um ser ativo, pois “[...] a aprendizagem não é um ato de recepção passiva de conteúdos a serem internalizados, mas uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito”. Ele assinala sobre a importância de considerarmos os aspectos emocionais do aluno, de modo a não aumentarmos frustrações e ansiedades. Segundo as autoras, embasadas na teoria walloniana, fatores emocionais interferem no processo de aprendizagem, pois necessitamos “compreender essa criança em toda sua complexidade (afetiva, intelectual e motora) e oferecer atividades/vivências escolares coerentes com essa visão integral de desenvolvimento” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 125).

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, dentre outros, requer uma atuação pedagógica que estimule essas dimensões que compõem a complexidade dos(as) discentes como seres humanos. Compreendemos, subsidiadas por Rodrigues (2009), que a prática pedagógica fragmentada impossibilita a coexistência entre o tempo de ensino e o tempo

de aprendizagem, uma vez que o conhecimento não é adquirido instantaneamente. Assim como apontam Weinstein e Novodvorsky (2015), o tempo de aprendizado produtivo é mínimo em comparação com o tempo determinado pelo Estado.

Essa crítica à fragmentação temporal no âmbito escolar é pertinente, uma vez que a distribuição em dois horários de Língua Portuguesa, um de Ciências, o recreio e mais dois horários de Matemática, por exemplo, dificultam o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as), pois eles(as) precisam fechar uma “caixinha” e abrir outra, impossibilitados de compreender os conteúdos por meio de uma perspectiva multi e interdisciplinar.

Com base no que foi tratado nesta seção, evidenciamos a importância da gestão da sala de aula e do tempo na sala de aula, identificando que grande parte dos (as) autores (as) apontam para o clima, a relação professor-aluno e a interação como fatores determinantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Análise dos dados

Como apresentamos na Introdução, a proposição inicial era trabalhar com 15 (quinze) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Havíamos selecionado as docentes para possibilitar maior conhecimento do contexto escolar, já que o campo de atuação do pedagogo(a), dentre outros, pode ser o da docência até o 5º (quinto) ano. Contudo, os(as) docentes não quiseram participar da pesquisa por meio do grupo focal, e só uma professora que atua nos anos finais do ensino fundamental que se prontificou a participar. Neste trabalho, ela foi denominada de P1, tendo seu nome real

resguardado. O roteiro de entrevista continha 22 perguntas, e foi organizado em 3 (três) blocos de questões: 1. Perfil da professora; 2. Ensino e aprendizagem; e 3. Gestão do tempo.

De acordo com as informações obtidas, P1 é uma mulher de 35 anos, especialista na área de Matemática. Sua graduação foi concluída em uma instituição particular, no ano de 2005. Ela leciona no Ensino Fundamental II em 2 (duas) escolas estaduais de uma cidade do Triângulo Mineiro.

Para P1 (2018), ensinar é *“preparar o aluno para a vida, é ensinar conteúdos do seu cotidiano e que sirvam para seu futuro”*. Em relação à aprendizagem, ela entende que esta pode ocorrer por meio *“da observação, do raciocínio, do convívio, da repetição”*. Ainda sobre aprender, ela afirma que cada um tem seu tempo para que isso ocorra. Segundo a professora, o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio da colaboração do (a) professor (a) na construção da autonomia do (a) aluno (a) (P1, 2018).

Tendo em vista o que a docente aponta como aprender, ao dialogarmos com o referencial, há indícios de uma perspectiva próxima da docente com Oliveira (2010), uma vez que ela (P1) afirma sobre o que ela tem como uma das causas o *“convívio”*, mas é preciso problematizar o que esta compreende como repetição, uma vez que pode ser apenas.

Quando questionada sobre fatores que podem interferir negativamente neste processo, ela destacou *“a falta de compromisso dos pais com seus filhos, carências afetivas, aumento abusivo de crianças com celular, etc.”* (P1, 2018). Já sobre as contribuições do(a) docente, ela indica a necessidade

deste(a) ser criativo(a) e amoroso(a), chegando a considerar que ele(a) acaba sendo um pouco pai/mãe dos(as) estudantes.

Em relação ao conceito de tempo, ela (P1, 2018) o entende, assim como Veiga (2002), como uma forma de organizar o trabalho docente (trabalho pedagógico), “*mas que muitas vezes não dá certo*” pelo (a) aluno (a) estar mais interessado (a) em discutir assuntos do seu cotidiano, uma vez que o contexto da sala de aula demanda redimensiona-lo (o tempo).

Questionada sobre a gestão da sala de aula, ela afirmou que é uma “*programação do conteúdo que irá trabalhar*”, mas é preciso lembrar “*que você pode chegar na sala e tudo o que programou ficar para outro dia*” (P1, 2018). Podemos inferir, com base na resposta, que essa professora preocupa-se com o planejamento; entretanto, mantém foco central nas necessidades do (a) aluno (a), preferindo adiar um assunto relacionado às disciplinas do que perder a discussão iniciada por este (a). Relacionamos esta preocupação com a divisão do tempo escolar em duas dimensões, apresentada por Rodrigues (2009): administrativa – cumpre normas do Estado – e pedagógica – fica a critério do (a) professor (a). Ainda, a docente (P1) considera a importância do que é estipulado pelo Estado, mas, prioriza o *tempo de aprendizado produtivo* (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015) colocando as demandas dos(as) educandos(as) em primeiro plano.

Com relação às atividades que realiza em sala de aula, as mais frequentes são: pedir silêncio e lidar com conflitos entre os(as) estudantes; seguidas por olhar caderno, recolher trabalhos, resolver problemas dos(as) discentes e passar matéria

no quadro. Preencher diário e atender pais/responsáveis, segundo ela, são atividades nunca realizadas em sala de aula. De acordo com sua resposta, há pouca frequência na explicação de conteúdos, correção de tarefas e respostas às dúvidas, as quais consideramos necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos induzir que, de modo geral, nas salas em que P1 (2018) atua há uma questão disciplinar envolvida, uma vez que ela gasta mais tempo pedindo silêncio do que explicando conteúdos e sanando dúvidas. Fundamentando-se em Weinstein e Novodvorsky (2015), ao tratarem sobre os cinco tipos de tempo existentes na sala de aula, verificamos que a docente faz pouco uso de seu *tempo de ensino*, tendo em vista a indisciplina dos(as) educandos(as). Ressaltamos que, durante a entrevista, também percebemos que os(as) estudantes fazem pouco uso do *tempo envolvido*, reduzindo significativamente o *tempo de aprendizado produtivo* de cada um(a).

Quando questionada se a gestão do tempo na sala de aula pode interferir no processo de ensino-aprendizagem (e de que forma), P1 (2018, sic) respondeu que “*Não, porque se ficamos preso com o tempo não haverá aprendizagem. Porque talvez naquela hora eles anseiam por outros conhecimento ou por uma simples conversa, que muita das vezes eles não tem em casa*”. Compreendemos que também não considera a gestão do tempo importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, nem sempre o(a) professor(a) consegue trabalhar o que foi programado – devido ao fato de atender outras discussões pertinentes para os(as) alunos(as).

Os relatos de P1 vão de encontro à hipótese formulada durante a construção deste artigo, de que a gestão do tempo pode interferir no processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as). Para ela, a gestão do tempo não é importante, pois, ao se prender ao tempo, tendo em vista o conteúdo a ser tratado, ela deixará de atender às necessidades dos(as) educandos(as). Com base nas atividades desenvolvidas em sua sala de aula, de acordo com a resposta da docente, relacionando-a ao que apontam Weinstein e Novodvorsky (2015), podemos concluir que, nestas salas, o *tempo de ensino* e, principalmente, o *tempo de aprendizado produtivo* estão distantes (numericamente) do *tempo determinado* pelo Estado.

Considerações finais

Nosso trabalho pretendia verificar de que forma a gestão da sala de aula e o tempo na sala de aula podem interferir (e se interferem) no ensino dos(as) professores(as) e na aprendizagem dos(as) educandos(as). Buscamos, apoiados por um estudo qualitativo – exploratório e bibliográfico – questionar uma professora acerca da compreensão sobre o conceito de tempo, aprendizagem, gestão da sala e aula e processo de ensino-aprendizagem.

Durante a revisão bibliográfica, percebemos que não há muitos trabalhos sobre a temática gestão do tempo e gestão da sala de aula. Os(as) autores(as) consideram a gestão e o tempo dentro de sala como fatores importantes no processo de ensino-aprendizagem. Rodrigues (2011) divide a gestão da sala de aula em dois eixos: a gestão da organização do ambiente de aprendizagem e a gestão do relacionamento. Vasconcellos (2013) a compreende em duas dimensões: o relacionamento

interpessoal e a organização da coletividade de sala de aula. Ou seja, segundo eles, a gestão é uma forma de organizar a sala de aula, mas tem profunda ligação com o relacionamento e o clima que se desenvolve dentro dela.

Para Veiga (2002), o tempo é um dos elementos característicos da organização pedagógica. Weinstein e Novodvorsky (2015) apresentam a existência de 5 (cinco) tipos de tempo na sala de aula: o tempo determinado, o tempo disponível, o tempo de ensino, o tempo envolvido e o tempo de aprendizado produtivo. Assim, os(as) estudantes passam pelo mais amplo, (tempo determinado pelo Estado), ao mais restrito e importante (tempo de aprendizado produtivo). Compartilhamos da compreensão de Ferreira e Arco-Verde (2001), no qual o tempo escolar é institucional, organizativo e fator cultural, já que, os(as) estudantes do século XXI não são os mesmos e nem têm as mesmas necessidades dos(as) discentes do século XVIII, por exemplo.

Sobre aprendizagem, detivemo-nos ao conceito com base na perspectiva sociointeracionista de Vigotskii, que aponta a interação social como principal motor do processo de aprendizagem. Para ele, o(a) professor(a), utilizando-se de instrumentos e signos mediadores, é capaz de intervir na zona de desenvolvimento proximal do(a) educando(a). Outros autores como Gomes (2005), Barros (2007) e Piletti (2008) afirmam que o clima emocional da sala de aula é capaz de interferir (positiva ou negativamente) na aprendizagem do(a) educando(a).

Por meio da entrevista com uma professora da educação básica, verificamos que ela não considera o tempo como um fator relevante à aprendizagem dentro da sala de aula. Ela

justificou que não pode restringir seu trabalho ao cronograma e deixar de atender às necessidades dos(as) educandos(as). Contudo, para nós, o tempo na sala de aula está muito mais associado a diminuir os períodos ociosos (não significativos) e de indisciplina, elevando o tempo e os momentos oportunos para interações e/ou mediações significativas à aprendizagem.

Devemos considerar que esta pesquisa não se conclui neste trabalho, pois há necessidade de prosseguir com ela, não só no que diz respeito ao referencial teórico, mas, principalmente, no que se alude ao ponto de vista dos(as) educadores(as) sobre o assunto – já que não encontramos fórum suficiente para uma discussão mais aprofundada, e esse constitui-se como um dos limites encontrados.

Referências

BARROS, C. S. G. Rogers: educação centrada no estudante. In: _____. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Ática, 2007. Cap. 1. p. 09-15.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FERREIRA, V. M. R; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista**, [online], v. 1, n. 17, p.63-78, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

GOMES, C.A. **A escola de qualidade para todos**: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2005, vol.13, n.48, p.281-306. ISSN 0104-4036. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MARQUES, L. P; OLIVEIRA, C. E. de A; MONTEIRO, S. da S. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2015, v. 15, n. 44, p.225-245. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/articloe/viewFile/5116/14712>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MONTE ALEGRE. **Processo de ensino e aprendizagem**: reflexões sobre a gestão e o tempo da/sala de aula. P1, 17 de junho de 2018. Entrevista concedida à Arlinda Ferreira Gonçalves.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. do N. A Psicologia Genética de Henri Wallon. In: _____. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. Cap. 5. p. 115-131. (Série Formar).

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. (Pensamento e ação no magistério).

PILETTI, N. Psicologia da Educação. In: _____. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 2008. p. 20-30.

RODRIGUES, E. S. S. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente**: relações entre o prescrito e o realizado.

2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2009.

RODRIGUES, M. de A. **Gestão de sala de aula em uma escola pública de qualidade: Práticas docentes e gestão da sala de aula.** 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p.80-109. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1785114/mod_resource/content/1/puc_rio.PDF>. Acesso em: 21 out. 2017.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** 2007. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_ProjetoPedagogico.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula.** 2013. 35 p. Disponível em: <<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. et al (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 24. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

VIGOTSKII, L.S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010. Cap. 6. p. 103-118. (Coleção Educação Crítica). Tradução de Maria da Venha Villalobos. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

WEINSTEIN, C. S; NOVODVORSKY, I. Aproveitando ao máximo o tempo de sala de aula. In: _____. **Gestão da sala de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed: AMGH, 2015. p. 166-185.

PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA: em foco a avaliação no processo ensino e aprendizagem

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes

Marcelo Victor Zapparoli

Gláucia Signorelli

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O presente trabalho se insere no rol das atividades realizadas nas disciplinas referentes ao Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) IV e V, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/ UFU).

As disciplinas do PIPE, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, são oferecidas desde o primeiro semestre da graduação como parte do eixo da práxis educativa, cujo objetivo é “oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; [...] questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica” (UFU, 2007, p. 44).

Nesse sentido, a disciplina PIPE IV pretende identificar diversas questões no contexto escolar conforme o diagnóstico

feito no PIPE III e, a partir disso, elaborar um projeto que contribua no espaço escolar, a partir da problematização das práticas educativas investigadas (UFU, 2006). Já o PIPE V encerra a primeira etapa do eixo da práxis com a proposta de ser feito um artigo final, colocando as reflexões vivenciadas nos PIPEs anteriores, além de descrever o eixo práxis e sua importância na formação docente (UFU, 2006).

Foi selecionada, então, uma temática que emergiu nessa trajetória (avaliação do processo de ensino e aprendizagem), no sentido de problematizar a prática pedagógica e “oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica” (UFU, 2006, p. 44).

A partir de estudos sobre a prática pedagógica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, delimitou-se o seguinte problema: Os professores que atuam hoje na escola realmente conhecem e entendem diferentes conceitos de avaliação? Esses conceitos dialogam com as suas práticas? Qual a relação entre a teoria e a prática (práxis) nos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes?

Ao considerar que a práxis é um elemento essencial na atuação do docente e que a avaliação da aprendizagem precisa ser uma práxis de fato, notou-se que, durante o curso de graduação e em pesquisas feitas anteriormente, há conceitos ambíguos em relação às concepções e práticas de avaliação dos professores em exercício nas escolas. Isso também foi observado nas salas de aula, durante as atividades realizadas nas instituições de ensino, tanto nos PIPEs como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Sabe-se que a avaliação é um elemento essencial na prática pedagógica e, se não empregada com objetivos e princípios claros, pode ser nociva à formação do sujeito. Outro motivo do interesse em pesquisar a temática está relacionado à cultura escolar, que revela um histórico de avaliação voltado a práticas punitivas e excludentes, em contraposição à perspectiva formativa esperada no processo avaliativo.

Alguns autores que discutem a avaliação da aprendizagem reconhecem que essa é uma das problemáticas mais sérias no cotidiano escolar, como alerta Vasconcellos (2005), para quem a “[...] avaliação da aprendizagem vem se constituindo em um sério problema educacional há muito tempo [...]”, cujos enormes estragos se referem a uma “prática classificatória e excludente” (p. 13). Sob a mesma ótica, Romão (2008) explica que “a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental merece atenção, porque é geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes [...]” (p. 19).

Ademais, Esteban (1999) discorre que “[...] apesar de ser quase unânime a ideia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico” (p. 10). São reconhecidas as dificuldades e fragilidades que envolvem a avaliação da aprendizagem; por isso, pesquisa-se uma temática que poderá trazer grandes contribuições à formação profissional.

O problema que originou esta pesquisa se refere à ambiguidade e às contradições ouvidas diariamente no meio escolar, no discurso dos docentes sobre a avaliação. Esse problema se encaminhou ao seguinte objetivo geral: analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de professores que

atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, visa-se verificar os instrumentos avaliativos usados pelos docentes; questionar as principais tendências pedagógicas presentes nas práticas avaliativas; e observar a relação entre a teoria e a prática avaliativa.

Em conformidade com o problema apresentado e os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa que aborda os aspectos socioculturais, foco central da presente investigação. Sobre essa abordagem de pesquisa, é preciso considerar as seguintes características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 130, *apud* LARA, MOLINA, 2011, p. 128).

Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Ituiutaba/MG. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual abordou questões acerca das concepções e dos discursos atinentes a práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

Breves considerações sobre avaliação

Para iniciar as discussões sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, considera-se inicialmente o conceito de avaliação que, nas palavras de Luckesi:

[...] tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer "dar valor a". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (2010, p.76).

Nesse sentido, o autor compreende que avaliar implica em uma atividade cuja realidade do processo de ensino e aprendizagem exige um posicionamento frente a ela, ou seja, há a tomada de decisões diante do processo educativo.

Outro teórico que aborda o conceito de avaliação é Tyler (1975 apud BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006), que afirma que essa atividade:

[...] consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1975, p. 99 *apud*, BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p. 6).

Essa abordagem conceitua a avaliação sob um aspecto técnico, sem considerar a condição social em que o aluno submetido a tal procedimento está inserido. No processo avaliativo, a técnica tem valor, mas outras questões necessitam ser dimensionadas, como apresenta Luckesi:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (2010, p.76).

Conforme o autor, os estudos acerca da avaliação da aprendizagem têm demonstrado diferentes concepções que consideram mais o aluno e sua aprendizagem do que a técnica que permeia esse processo. São, portanto, diferentes perspectivas assumidas pelos professores.

Santos, Reik e Nascimento (2011) descrevem esse tipo de procedimento avaliativo da seguinte forma:

Na avaliação quantitativa raramente o aluno participa ou pode discutir seus resultados. Não exercita a autoavaliação e se o faz ela é desconsiderada. Ele realiza e o professor julga. Sendo assim a avaliação quantitativa, preocupa-se com quantidade, com notas, com o objetivo de classificar o aprendizado do aluno após a aplicação de algum instrumento de avaliação. Números não permitem analisar o processo de aprendizagem do aluno, qual caminho ele percorreu para chegar àquele resultado que lhe foi atribuído uma nota, pois seu aprendizado na maioria das vezes se dá ao longo do processo, qual o meio que ele usou, o que e em que buscou, qual a intensidade de sua busca. (SANTOS, REIK, NASCIMENTO, 2011, p.34)

A avaliação quantitativa pode ser um exemplo tradicional, pois visa apenas quantificar, saber quantidade, independentemente da dificuldade do aluno, sem levar em consideração sua aprendizagem ou a falta dela. Esse tipo de avaliação, embora seja um método antigo, permeia o sistema educacional como um todo até os dias de hoje.

Entre as concepções de avaliação, sob um viés mais humanizador, está a avaliação diagnóstica. Como afirma Luckesi (2000), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos” (p. 9). Dessa forma, a avaliação diagnóstica está presente desde o início, com vistas a analisar se os alunos apresentam ou não conhecimentos e habilidades necessários para as novas aprendizagens (HAYDT, 1988).

A avaliação diagnóstica, portanto, tem o objetivo de saber o grau de dificuldade dos estudantes para, então, os professores encontrarem um caminho àquela realidade. Se o ato de educar for chamado de “processo de ensino e aprendizagem”, é preciso entender que ele é um “processo”; logo, o discente deveria ser avaliado de forma processual, ou seja, em situações e momentos do dia a dia escolar, valendo-se, além do conhecimento, das mudanças provocadas nos alunos.

Além dessa finalidade diagnóstica, Melchior (2008) aponta que: “Quando a avaliação se preocupa não só com as causas externas ao processo, mas, sobretudo com as causas internas, com as variáveis vinculadas diretamente ao processo, ela se torna formativa” (p.63). Ainda segundo a autora, a avaliação formativa se insere em um projeto de educação específico para favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. Ela acrescenta que a avaliação, para assumir a dimensão formativa, precisa considerar as seguintes características: ser informativa, ou seja, deve ser construída de modo a evidenciar, tanto ao professor quanto ao aluno, o que deve ser feito na sequência do processo e, a partir desses dados, devem ser elaboradas atividades para suprir as dificuldades.

Sendo assim, a avaliação:

[...] deve implicar em uma adequação metodológica por parte do professor, ao verificar as dificuldades do aluno. O que caracteriza a função formativa é, exatamente, o trabalho de retomada após os resultados. Essa característica se vê no trinômio: coleta de informação – diagnóstico individualizado – ajuste de ação. Uma avaliação formativa precisa ter, necessariamente, as três etapas (MELCHIOR, 2008, p.49).

Para alcançar essas dimensões, Hoffman (2005) sugere um olhar mais apurado para os instrumentos de avaliação e o que eles registram:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno (HOFFMANN, 2005, p. 119).

Tendo em vista cada especificidade dos educandos, é possível usar diversas abordagens avaliativas, de acordo com a dificuldade apresentada anteriormente na avaliação diagnóstica. Dessa maneira, pode-se sanar as respectivas dúvidas para prosseguir com o conteúdo da disciplina.

Ainda no que tange às abordagens de Luckesi, salienta-se a ideia de avaliação “acolhedora” trazida por ele:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. Os exames selecionam, excluem marginalizam, a avaliação inclui, traz para dentro (LUCKESI, 2000, p. 7, *apud* SIGNORELLI, 2003, p. 34).

Nessa linha de raciocínio, Vasconcellos (2000 *apud* SIGNORELLI, 2003, p. 33) assevera que o ato de avaliar precisa acompanhar a construção do conhecimento, no sentido de superar as lacunas. Nesse processo, ao contrário de exigir um produto final:

[...] o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, à partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o

que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (VASCONCELLOS, 2000, p. 74, apud SIGNORELLI, 2003, p. 33).

Ao observar esses postulados, chega-se à conclusão de que a avaliação, para conseguir um efeito positivo para o sujeito, precisa não somente avaliar seu desempenho, mas levar em conta o processo educativo em que o aluno é submetido, além de ser mutável, já que o aluno é um ser histórico, em constante mudança, e cada um tem sua subjetividade. Nesse sentido, coaduna-se com Signorelli (2003):

[...] a prática da avaliação da aprendizagem deve manifestar-se como alimento que nutre o processo educativo, fazendo-o florescer livre, espontâneo e criativo. E, para isso, deve apontar a busca do melhor para todos envolvidos no processo, e não para a seleção e classificação de uns poucos. Tal prática deve ser tomada como um instrumento dialético e mediador de avanço, capaz de identificar novos rumos e caminhos a serem perseguidos (p.37).

É importante salientar que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser um caminho para o aluno, e não uma barreira. Para isso, o professor precisa rever suas práticas avaliativas e buscar, por meio da aproximação entre a teoria e a prática, a sustentação para orientar seu trabalho no sentido de uma avaliação formativa, afastando-se da perspectiva punitiva e excludente.

Na seção a seguir serão apresentados os dados da pesquisa realizada nas disciplinas do PIPES IV e V, com foco na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem: reflexões realizadas nas disciplinas dos PIPES IV E V

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, os PIPES, como parte do eixo da práxis educativa, têm como escopo contextualizar e proporcionar problematizações a partir da aproximação com a prática pedagógica de instituições escolares e não escolares. Diante desse propósito, selecionou-se uma temática que emergiu na trajetória dos PIPES, problematizando a prática pedagógica por meio da articulação entre teoria e prática. Logo, foi elaborado um projeto de pesquisa com foco nas práticas avaliativas em instituições escolares.

Em busca de respostas para as problematizações, optou-se pela entrevista semiestruturada, em que participaram seis professores que atuam nos anos do Ensino Fundamental do ciclo 1, das redes públicas de ensino de Ituiutaba/MG. Para fins de ética, utilizaram-se nomes fictícios para os profissionais entrevistados – Sandra, Lucia, Mauro, Nina, Elisa e Meire.

A primeira pergunta da entrevista investiga a concepção desses sujeitos, no que se refere à avaliação de um modo geral: “O que você compreende por avaliação da aprendizagem?”.

Propositamente, visou-se ouvir um resumo das reflexões sobre a avaliação e perceber os primeiros pontos citados por eles. Houve respostas diversas, tais como:

Avaliar a aprendizagem, pra vocês que estão lá na academia, ainda é uma coisa que não é muito fácil e que precisa decifrar... É uma coisa muito ampla porque você não tem que ver só aquele momento, você tem que ver o antes, o durante e o depois pra se avaliar, né? Pra ter uma avaliação do conjunto, avaliar o contexto... Eu acredito que seja assim (ENTREVISTA, MEIRE, 2018).

O depoimento de Meire não contempla claramente a concepção de avaliação. A professora tentou fazer uma relação com a perspectiva enquanto alunos em formação, em que não conseguiu responder à questão.

Já o professor Mauro apresentou a seguinte concepção:

Eu entendo [a avaliação] como uma testagem com relação ao que o aluno aprendeu e o que foi dado, se ele entendeu o que eu passei pra ele, né? Um modo de testar; não somente avaliar o aluno, mas avaliar a minha didática, entender que ele compreendeu o que foi passado (ENTREVISTA, MAURO, 2018).

Nesse caso, a avaliação é vista como um modo de “testar” o conhecimento adquirido pelo aluno, no sentido de mensurar o que foi aprendido. Há, pois, um forte viés conteudista e tradicional, uma vez que se preocupa em quantificar os conteúdos “transmitidos” pelo docente. Ou seja, o foco se voltaria a verificar o que o estudante “reteve” após o repasse feito pelo professor, explicitando-se a educação bancária

tão rechaçada por Freire (1996), que considerava o educando um recipiente vazio a ser preenchido.

Por sua vez, a professora Elisa trouxe uma percepção mais processual, ao dizer que: “A avaliação da aprendizagem é no dia a dia, da aprendizagem dos alunos. Ela não tem um fim, ela não tem uma data determinada; a gente avalia no cotidiano” (ENTREVISTA, ELISA, 2018). Assim, ela não definiu a expressão, mas frisou os momentos em que a avaliação deve ser aplicada, mostrando a importância atribuída ao processo avaliativo como parte integrante do ensino e da aprendizagem.

Nessa concepção, pode-se dizer que a avaliação teria a função formativa e mediadora do ensino e da aprendizagem. A avaliação mediadora considera todo o percurso do estudante, seus atos e atividades realizadas, afastando-se do caráter de instrumento de controle, classificação e punição, com vistas a contribuir com o êxito do processo de ensino e aprendizagem de cada educando.

Segundo Hoffmann (2009):

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (p. 116).

Uma segunda questão feita nas entrevistas se refere à finalidade da avaliação (“Qual é a finalidade da avaliação? Para quê avaliar?”). Para respondê-la, a professora Meire afirmou que:

Avaliar é uma coisa que o sistema coloca pra gente, pra questão de regras, né? Mas essa avaliação pode ser feita através de um questionário oral, em que você vai avaliar se o aluno reteve o conhecimento ou não. Mas a avaliação, de uma forma ou de outra, precisa acontecer (ENTREVISTA, MEIRE, 2018).

Ao analisar resposta de Meire, constata-se que ela concebe a avaliação como uma exigência burocrática, “uma coisa que o sistema coloca”, tendo como finalidade “avaliar” o que o aluno “reteve” de conhecimento. A fala da professora não menciona o que será feito após a verificação do conhecimento retido pelo estudante, o que pode denotar uma concepção somativa da prática avaliativa, que se preocupa em detectar o nível de rendimento ao final de um período, no sentido de ranquear de acordo com o nível de aprendizagem, vinculando-se diretamente à função classificatória.

Romanowski e Wachowicz (2003) ponderam que:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles (WACHOWICZ e RAMANOWSKI, 2003, p. 124,125).

As autoras alertam que a avaliação na perspectiva somativa se submete diretamente à função classificatória, tendo a finalidade de verificar o desempenho dos alunos a partir dos objetivos definidos no planejamento.

O professor Mauro mostra novamente que a avaliação é um processo que acontece tanto com o aluno quanto com o professor:

O aluno precisa ser avaliado. Se eu entendo que ele não entendeu o conteúdo que foi passado, o próximo conteúdo também não vai ser entendido. Então, se eu não sei que o aluno está aprendendo, eu também não sei se a minha didática está sendo boa. Avaliação é uma via de mão dupla: se eu avalio uma sala e mais de 80% da turma tirou nota vermelha comigo ou não tirou uma nota suficientemente boa, vou entender

que a minha didática não está sendo boa; aí eu tenho que mudar isso também (ENTREVISTA, MAURO, 2018).

Outra questão se refere à avaliação da aprendizagem do aluno, com o intuito de conhecer como os professores planejam as práticas avaliativas e como elas acontecem. Na resposta da professora Elisa, pode-se perceber que inicialmente ela apresenta uma vertente processual, ao descrever que:

Ela [a avaliação] é dia a dia e, ao iniciarmos com as turmas, a gente faz uma diagnóstica. Através dessa diagnóstica é feito o planejamento, em cima das dificuldades que os alunos apresentaram mediante essa diagnóstica. A gente faz uma documentação onde é feita essa pontuação para saber as habilidades alcançadas pelos alunos e as não alcançadas. E desde aí a gente recomeça o planejamento, respeitando aquele planejamento anual de cada série (ENTREVISTA, ELISA, 2018).

Com essa resposta se nota apenas o início do processo da avaliação da aprendizagem utilizado por ela, sem discorrer sobre como procede ao “planejamento anual de cada série”. A importância do ato de diagnosticar é essencial, pois é nele que o docente saberá conduzir o planejamento, como explica Luckesi (2000):

Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que se constitui de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto,

é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas (p. 2).

Ao contrário da concepção da professora Elisa, Meire se mostra contraditória no discurso ao afirmar que:

Ela é uma avaliação qualitativa, né? [...] Não é uma avaliação somativa [...] É por qualidade essas avaliações, o professor faz, avalia ela na questão de **quantidade, mas ela transforma em qualidade**. As avaliações são bimestrais, elas são bimestrais porque são impostas pelo sistema, essas avaliações, né? [...] e **vão somando pra dar a nota no final do ano**. As **provas bimestrais** não são regras da instituição, mas fica mais fácil para o professor avaliar, de **verificar o aprendizado**, a gente faz né? (ENTREVISTA, MEIRE, 2018, destaques nossos).

Evidencia-se na fala da professora um discurso contraditório, uma vez que ela aponta conceitos qualitativos no início, ressaltando que as avaliações primam pela qualidade, e não pelo enfoque somativo. Entretanto, ela coloca que as avaliações são feitas bimestralmente e que são somadas as notas. No depoimento, a professora diz que as provas bimestrais não são obrigatórias, mas concorda que, com essas “provas”, fica mais fácil “verificar o aprendizado”. Percebe-se nesse depoimento uma concepção de avaliação que se afasta da

perspectiva formativa, democrática e participativa, uma vez que se centra na nota obtida pelo aluno.

Signorelli (2003), sobre a avaliação vista como democrática e participativa, raciocina que: “Esse tipo de ensino centra-se não na avaliação, mas na aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos e alunas. Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento utilizado para alimentar o processo de ensino aprendizagem” (p. 79). Logo, a avaliação não deve ter o intuito de somar e dar notas, e sim de corroborar com o desenvolvimento dos estudantes.

Diante das respostas, foi possível identificar os instrumentos avaliativos mais citados pelos professores: provas bimestrais e mensais. Até mesmo Meire e Nina, que desde as primeiras perguntas apresentam um discurso de avaliação formativa, citam a prova como um dos instrumentos avaliativos: “A gente usa a famosa prova, né?” (PROFESSORA MEIRE); “[...] Nós temos a avaliação escrita, que é uma prova ou fazer questões relacionadas a um texto para o aluno responder referente a esse conteúdo” (PROFESSORA NINA).

Sabe-se que provas escritas também fazem parte das avaliações formativas e processuais. Porém, nas respostas obtidas, não foi notado nenhum indicio de que esse instrumento avaliativo seja utilizado na perspectiva formativa, mas sim como um fim em si mesmo.

Nesses termos, outra questão se refere aos momentos da avaliação: “Em que momentos a aprendizagem do aluno é avaliada?”. Diante disso, a professora Lucia deu a seguinte resposta:

Ela é avaliada em todos os momentos, para propiciar àquele aluno que ele consiga aprender; então, todo momento eu estou observando, faço perguntas orais e tento fazer com que ele preste atenção para que ele consiga aprender, mas o momento que eu vou checar se isso foi positivo, se ele realmente aprendeu, vai ser nas atividades escritas (ENTREVISTA, LUCIA, 2018).

No discurso supramencionado, ela destaca que o aluno é avaliado em todos os momentos; entretanto, é taxativa ao afirmar que as atividades escritas se referem ao momento em que ela checa se o discente realmente aprendeu. Outros professores também tiveram discursos similares ao apontarem a avaliação diária, mas com destaque à prova escrita, a exemplo da professora Nina:

Na aula em si é o tempo todo, desde quando você está explicando... Aquela participação, você faz uma pergunta pra ver se ele entendeu o conteúdo, se ele respondeu de forma correta, senão você já vai corrigir ali, depois você checa novamente. É todo um processo. E também na prova escrita, porque o conteúdo que foi trabalhado ali durante várias aulas, na prova escrita você também checa esse conteúdo. É um documento, uma forma de você provar pra um pai que vier questionar, até o próprio aluno vê o desempenho dele ali na prova (ENTREVISTA, NINA, 2018).

Com o intuito de identificar as ações pedagógicas utilizadas no momento em que o aluno apresenta baixo rendimento escolar, foram obtidas diferentes respostas. Os professores Sandra, Mauro e Elisa, por exemplo, afirmam que a escola oferece reforço em horário alternativo, para que o estudante supere determinada dificuldade. Já Meire utiliza o horário das aulas de Educação Física para “dar reforço” do conteúdo não assimilado satisfatoriamente pelo educando, embora ela mesma tenha consciência de que essa prática priva o estudante da carga horária referente ao componente curricular da Educação Física.

Até conversei com a coordenadora... Tirar eles, esses alunos que têm dificuldade principalmente na matemática e língua portuguesa, em que a gente mais vê as deficiências... E trabalhar com eles no horário da Educação Física. É tirar um direito deles? É, mas é um momento também que a gente vai trabalhar individualmente, mais próximo, né? O que às vezes é necessário (ENTREVISTA, MEIRE, 2018).

Em um viés de avaliação formativa e processual, concorda-se com Luckesi (2000): “Sem esta perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço; terá espaço, sim, a verificação, desde que ela só dimensione o fenômeno sem encaminhar decisões” (p. 80).

Para que o aluno consiga superar essa dificuldade, sem que a avaliação tenha um caráter punitivo e excludente, o professor precisa ter uma abordagem investigativa. Com isso, o

profissional consegue compreender as dificuldades do estudante, sejam elas de cunho curricular ou pessoal, percebendo-o como sujeito único e histórico.

A professora Lucia termina o discurso sobre o desempenho dos alunos já respondendo à próxima pergunta: “Quais são as maiores dificuldades encontradas por você na avaliação?”:

Tem sido muito difícil, tem aluno que não dá para motivá-los. Eles já vêm desmotivados de casa, não têm apoio familiar, não têm interesse; então, dependendo do aluno, é muito difícil motivar. A gente às vezes elabora uma prova um pouco mais longa pra dar oportunidade – se errou numa questão, pode acertar na outra –, e eles não têm interesse. Eles não leem! Eles não leem as questões, eles não leem o texto... Eles simplesmente marcam uma resposta qualquer. Quando tem uma questão aberta, eles preenchem colocando qualquer coisa, só porque, se tiver em branco, você não vai recolher. Então, o objetivo do aluno é ficar ali com o professor. Quando a gente tem esse tipo de aluno, realmente é muito difícil, mas, graças a Deus, não é a maioria (ENTREVISTA, LUCIA, 2018).

No discurso da professora Lucia, observa-se implicitamente um pré-julgamento, quando se trata da dificuldade de aprendizagem do aluno. Ela justifica esse problema com motivos externos à escola, sem levar em

consideração a metodologia e o processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2000) aborda esse tema ao afirmar que:

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar, tal como no exemplo seguinte. Só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo (p. 4).

Por último, foi feito o seguinte questionamento: “Você acredita que a avaliação possa favorecer a aprendizagem dos estudantes? De que forma?”. A maioria das respostas dos professores foi positiva: eles acreditam que a avaliação favorece a aprendizagem, a exemplo do discurso da professora Sandra: “Acredito, é um elemento essencial, é uma checagem. A pessoa, quando tá aprendendo, tem que mostrar que aprendeu” (ENTREVISTA, SANDRA, 2018). Isso também pode ser constatado na fala da professora Nina:

Acredito que sim, quando aquele aluno tenta cada vez mais ter um resultado legal, né? Assim, por exemplo, em uma sala de aula, é legal ter prova, precisa estudar... É você querer concorrer com o colega (ENTREVISTA, NINA, 2018).

Mais uma vez, o depoimento de Nina evidencia a prova como instrumento avaliativo, sendo vista como uma ferramenta em função da nota, no sentido de “forçar” o aluno a estudar para obter resultados e concorrer com os demais colegas. Não há preocupação com o aspecto formativo do estudante, e sim uma abordagem tradicional, em que a avaliação visa apenas quantificar o conhecimento, sem levar em conta os fatores sociais e cognitivos do educando, tornando-a classificatória e competitiva.

Ao contrário dessa concepção, defende-se que a avaliação tenha um caráter formativo e corrobore com a aprendizagem dos alunos. Como apresenta Luckesi:

[...] importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas [...]. A avaliação só nos propiciará condições para obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja. (Luckesi, 2000, p. 7)

Já o professor Mauro discordou dessa assertiva: “Não! Favorecer, não. Eu acredito que não, ela só mede. Ela mede a capacidade de raciocínio, de entendimento. Não é raciocínio, não, mexe com a palavra entendimento do aluno. Mas eu não acho que favoreça de maneira nenhuma” (ENTREVISTA, MAURO, 2018). Para ele, a avaliação se resume a provas/exames, cuja meta é atribuir uma nota, verificar e quantificar. Vale destacar que a avaliação vai além da prova, sendo essa apenas uma opção que pode ser utilizada nesse contexto. Avaliar não é somente atribuir nota a um aluno por meio de apenas uma nota obtida em uma prova; é, pois, bem mais que isso.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem representa um tema que merece ser investigado e debatido entre professores, uma vez que ainda perduram práticas avaliativas classificatórias e excludentes, colocando em segundo plano a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação com enfoque quantitativo, embora tenha recebido críticas em estudos, ainda encontra ressonância em práticas pedagógicas realizadas no “chão” da escola.

Os resultados da pesquisa denunciam a fragilidade da compreensão dos professores no tocante à avaliação, pois, em todos os discursos, há algum tipo de contradição. Essa não é uma ação intencional dos docentes; afinal, eles se apropriam do discurso de uma avaliação formativa e relatam práticas tradicionais de avaliação.

Para alguns professores, a avaliação se limita à exigência burocrática de verificar o conteúdo retido pelo aluno. Em muitos depoimentos, constata-se que o processo avaliativo acontece de forma pontual por meio de provas bimestrais, sem preocupações com a ação pedagógica a ser realizada diante dos resultados, encerrando-se no ato de atribuir nota e classificar o educando de acordo com o nível de aprendizagem.

Ao considerar que a avaliação permeia toda a educação básica, ela não pode ser um objeto de dificuldades e “traumas” para os estudantes, tampouco para os professores. Sendo as notas o único objetivo a ser alcançado, os alunos que tiveram problemas no aprendizado se frustrarão ainda mais, o que se desdobra em novas dificuldades pedagógicas: além da dificuldade nos conteúdos, uma prática avaliativa punitiva pode provocar certa aversão.

Ademais, os resultados mostram que a supervalorização da nota está presente no imaginário dos professores entrevistados e em suas práticas: para alguns deles, o aspecto somativo se sobressai em relação às demais funções da avaliação.

Nesse íterim, a prova é o instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes entrevistados. Mesmo que algum professor apresente um discurso na perspectiva da avaliação formativa, todos citam a prova. Percebe-se, pelas análises, que o termo “avaliação” está estritamente ligado à expressão “prova”, o que demonstra uma concepção míope acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso, porquanto, se ater a dois aspectos referentes à avaliação: à exclusão, motivo da maioria dos casos de evasão e fracasso escolar; e, em contrapartida, à autonomia e autodireção, pois, se o professor não acreditar e valorizar a autonomia do educando, não haverá uma avaliação formativa.

De fato, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem não pode ser concebida como uma variável com um fim em si mesma, como uma atividade pontual e excludente que assume um papel “frenador”. Ao contrário, a avaliação deve ser compreendida como uma ação que permeia tal processo e está a serviço de incluir o estudante, assumindo uma função de mediadora, de dar *feedback* contínuo, possibilitando analisar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, uma vez que o objetivo da avaliação não é aprovar ou reprovar, e sim o aprendizado.

Enfim, o valor da avaliação reside no fato de o estudante tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Para isso, ela deve estar inerente ao processo de ensino e aprendizagem como um aspecto incentivador.

Referências

BATISTA, H. M. de A; GURGEL, C. R; SOARES, L. de A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção**, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT 14 2006 02.PD.>> Acesso em: 2 jun. 2018.

BERTAGNA, R. H. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: técnica e ética**. Avaliação, Campinas, v. 06, n. 03, p.07-19, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada, avaliação e contra regulação na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005 933.

GONÇALVES, G. S. de Q. **Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para superação das práticas tradicionais de avaliação** / Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LARA, Â. M. de B; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. GONZAGA, Maria Tereza Claro. **Metodologia e Técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, p.121-172, 2011.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**

Disponível em:
<<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>> . Acesso em: 15 Jun, 2018

_____. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?**

Disponível em:
<[file:///C:/Users/161052393/Downloads/LUCKESI verificação ou avaliação \(1\).pdf](file:///C:/Users/161052393/Downloads/LUCKESI%20verificacao%20ou%20avaliacao%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 Jun, 2017.

ROMANOWSKI, J. P; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa na educação superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? IN: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2003.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

SOUSA, S. M. Z. L. **O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 9, n. 3 (27), p. 84-93, nov. 1998.

UFU. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. **Projeto Político Pedagógico.** Graduação em Pedagogia. Facip/UFU. Ituiutaba. 2006. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_ProjetoPedagogico.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

CAPÍTULO 4

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: ver, ler e escrever.

Mical de Melo Marcelino
Pauliane Soares Resende

Introdução

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal tem como um de seus pilares de sustentação, a *práxis*. O conceito filosófico chega ao campo da Educação pelos escritos de Paulo Freire e se difere de uma prática qualquer por trazer em seu escopo a ideia de transformação da realidade, sendo também matéria prima principal para a própria elaboração da teoria.

Não raramente, a noção de *práxis* é traduzida pela fórmula “ação-reflexão-ação” e nesse trabalho interessa-nos especialmente o elemento central, da mesma: a reflexão. Perguntamos que instrumentos podem conduzir o professor em formação inicial em direção a um olhar reflexivo sobre as práticas escolares de tal forma que seja capaz de incidir e refletir sobre a sua prática quando na condição de docente.

Apostamos em uma formação que oportunize a observação da escola e de suas práticas, as leituras sobre ela e o exercício de materialização do que se pensa sobre ela por meio da escrita. É o que pretendemos mostrar com esse exercício de

retroação sobre o processo vivenciado por uma pedagoga em formação durante os cinco semestres que integram o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), analisando o relato produzido pela mesma por ocasião da finalização dos PIPE.

Em outras palavras, apresentamos aqui uma reflexão acerca do quanto à vivência da prática desde os primeiros semestres, articulada com a experiência da leitura e da escrita acadêmicas sobre a prática, pode relacionar-se com a transformação da leitura que se faz do mundo.

O projeto integrado de prática educativa - PIPE

Durante a formação do pedagogo no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o estudante precisa cumprir durante os cinco primeiros semestres da graduação, os Projetos Integrados de Prática Educativa. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, o PIPE é um componente curricular que, em seu desenvolvimento, deve “viabilizar a diversidade de perspectivas e de necessidades formativas características de uma área do conhecimento em educação” (2007, p. 42) e se constitui como a primeira etapa do eixo da práxis, seguido pelas vivências do Estágio Supervisionado e da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O trabalho desenvolvido no PIPE, durante os cinco semestres de sua duração, pode ser assim sintetizado:

Quadro 1 – Síntese: Projeto Integrados de Práticas Educativas – Curso de Pedagogia

	TEMA	OBJETIVO	PROPOSTA DE TRABALHO	PRODUTOS
PIPE I	A construção da identidade do profissional da educação	Analisar os desafios da profissão docente e do gestor educacional no contexto atual.	Discussão e análise sobre a identidade profissional	Memorial
PIPE II	A escola como espaço de reflexão para o pedagogo	Diagnosticar e analisar a escola em suas múltiplas dimensões.	Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola; levantamento do ambiente educativo, um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho:	Elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise. Leitura e análise dos documentos escolares. Relatório.

PIPE III	As práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional	Diagnosticar e analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola.	Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola; levantamento do ambiente educativo das escolas	Elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise Leitura e análise dos documentos escolares Relatório
PIPE IV	Problematização da prática educativa	Identificar questões problematizadoras no contexto escolar a partir do diagnóstico e análise feitos no PIPE III.	Imersão no contexto profissional, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas e análise da organização do trabalho pedagógico realizadas na escola.	Projetos de trabalho/intervenção
PIPE V	Relação escola-sociedade	Socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola.	Organização de um Seminário temático para apresentação dos projetos de	Seminário de Prática Educativa Artigo/resumo expandido para apresentação no Seminário

			trabalho elaborados no PIPE IV.	
--	--	--	---------------------------------------	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico
Curso de Pedagogia UFU-Campus Pontal

Como se pode observar pelo Quadro 1, o PIPE deve proporcionar ao aluno diversas situações de observação e vivência da prática, considerando diversos pontos de vista: do estudante que revisita a prática docente de outro à qual foi submetido (PIPE I); da escola do ponto de vista legal e estrutural (como prevê a observação do espaço escolar, a análise dos documentos pertinentes à escola, das relações de trabalho, entre outros aspectos contemplados no PIPE II e III); da escola como campo de atuação (PIPE IV) e do ponto de vista dialógico entre escola e Universidade (PIPE V). Também é possível depreender a diversidade de experiências de leitura e escrita possibilitadas pela produção e/ou leitura de diversos gêneros textuais pertinentes a cada proposta anteriormente evidenciada: o memorial, os documentos escolares (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Projetos de Intervenção Pedagógica), relatórios, diários de campo, artigos ou resumos expandidos para eventos científicos, projeto de intervenção, o que nos leva a considerar a importância da leitura e da escrita como mediadora na construção de conhecimentos sobre a escola e o trabalho do professor.

Ver, ler, escrever como instrumentos para reflexão sobre a prática docente

Qual seria, então, o papel da observação, da leitura e da escrita sobre a prática na construção da reflexão, elemento fundamental para que a ação seja ressignificada? Que efeitos essas atividades teriam na formação de e “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, com vistas à formação de “sujeitos conscientes, autônomos, que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor” (FREIRE, 1996, p. 26)?

No que se segue, apresentamos o pensamento de alguns autores que já sinalizaram a importância dessas atividades na formação docente e no desenvolvimento de um olhar reflexivo a respeito da prática docente, em especial Schön (1982; 1992), mais recentemente, Alarcão (1996), em Portugal e Lüdke (200; 2005), no Brasil.

Schön (1982;1992) propôs um modelo de formação que levasse em conta a *reflexão-na-ação*, que designaria uma atitude do professor de manter-se em estado de permanente observação, questionamento e reflexão de sua prática tanto no que diz respeito a sua interação com a compreensão do aluno em relação à sua matéria, como no que diz respeito a sua interação pessoal com um aluno ou um grupo de alunos. Tal dinâmica é também designada por *epistemologia da prática*.

Para o autor, essa atitude se constitui numa sequência de momentos em que o professor se permite surpreender por uma resposta, reação ou atitude de um aluno; reflete sobre o fato, ou seja, pensa sobre o mesmo buscando compreender a razão por que foi surpreendido, problematizando-o; reformula o problema suscitado pela situação e, por fim, cria uma situação em que

possa testar sua hipótese sobre o problema. Esse processo não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Além disso, é possível construir um olhar retrospectivo sobre essa sequência de eventos, refletindo sobre a *reflexão-na-ação*. “Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83 – grifos do autor).

A reflexão sobre a *reflexão-na-ação* consiste então numa sistematização da reflexão que se fez na prática e que, para ser registrada, necessita do suporte linguístico. Embora o autor não mencione, é possível depreender a importância da escrita nesse processo, uma vez que ela se constitui como uma ferramenta de linguagem que permite registrar e transmitir com maior alcance que um relato oral, por exemplo, as experiências e reflexões como material para a produção de conhecimento.

No mesmo trabalho, Schön apontou para o que designa de emoções cognitivas (termo que toma emprestado de Scheffer) envolvidas na *reflexão-na-ação*. Para ele, alguém que não se permite ficar confuso a respeito de algo que observe, jamais poderá sequer reconhecer quando um problema necessita de explicação (p. 85). Preconiza:

O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1992, p. 85 -86)

No que diz respeito à formação desse professor, Schön (1992) sugeriu que se busque aprender mais com as tradições do ensino das artes, do que com “os currículos normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante” (p. 89). Defendeu que a formação docente se aproxime de um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar o desenho, ou a dança, ou movimentos cênicos antes mesmo de saberem, teoricamente, o que são. Destacou a valorização da *confusão*, uma percepção do erro como uma etapa da construção do saber, e a imprescindível presença de um tutor que envolve os alunos “num diálogo de palavras e desempenhos”. (SCHÖN, 1992).

Além das contribuições de Schön no que diz respeito à formação do professor reflexivo, destaco o trabalho de Alarcão (1996).

A autora defendeu que o pensamento reflexivo é uma das competências desejáveis ao professor e que exige que certas condições de formação docente sejam atendidas para que o mesmo venha a ascender. A novidade do trabalho de Alarcão reside no fato de que a pesquisadora inclui uma dimensão individual nesse processo, sintetizada na máxima “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (p. 180).

Nessa assertiva, estão incluídas duas dimensões: a da preparação profissional – que poderia incluir tanto os conteúdos a serem dominados, numa perspectiva cultural-cognitiva, quanto os saberes didático-pedagógicos, o “como ensinar” – e a de identidade profissional, que exige do professor um movimento

reflexivo não apenas acerca do seu entorno, mas também de caráter autor reflexivo.

O pensamento reflexivo do professor incidiria, assim, sobre os saberes, a experiência e sobre si mesmo, sempre em relação com aquilo que o circunda. Para a autora, esse é o caminho para que o sujeito se constitua de modo autônomo e seja capaz de operar transformações no contexto em que está inserido, profissionalmente.

No Brasil, destacam-se, sobre o tema, os trabalhos de Menga Lüdke.

Em “O professor e a pesquisa” (2001), Lüdke fez referência às contribuições de Schön, que introduziu a ideia do professor reflexivo na sua prática docente, e fez acréscimos, com destaque à perspectiva defendida por Pedro Demo. Para o autor, a pesquisa na formação docente não precisa restringir-se a ser um instrumento voltado exclusivamente para a rotina escolar. Antes, ela deve integrar a formação dos professores, como princípio científico e educativo, como instrumento para a construção do conhecimento e também como um modo de educar (o educar pela pesquisa).

Embora nesse trabalho, não estejamos tratando da ação do professor já atuante em sala de aula, podemos fazer aproximações entre as reflexões promovidas pelos autores e as ações de um professor em formação, considerando aqui como ação os movimentos de aproximação, observação e construção de intervenção no espaço escolar, durante a formação inicial. É o que buscamos demonstrar a seguir, tomando por base o relato

retrospectivo produzido por uma aluna do curso de Pedagogia no quinto semestre dedicado ao PIPE.

Ver, ler e escrever: efeitos sobre a formação docente

Lembrar e escrever

Começamos nossa reflexão, levando em conta a experiência da escrita do memorial, realizado no PIPE I. O gênero é definido por Severino (2007, p. 45) como

uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou.

Nesse sentido, a escrita do memorial no semestre de ingresso do curso de Pedagogia constitui-se como um convite para olhar crítica e reflexivamente para as vivências escolares, buscando nas memórias os traços que constituem o sujeito que é e que se constituirá como docente. Trata-se de uma atividade que dá conta de um dos elementos da máxima preconizada por Alarcão (1996): “conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”.

Em trabalho anteriormente publicado, Resende (2017) pontua as dificuldades e potencialidades que a atividade suscitou.

A aluna-autora destaca, em primeiro lugar, o esforço necessário para reconstrução de suas memórias de criança, de aluna, da escola, das professoras.

Destacou também a experiência da escrita acadêmica e a importância da parceria da docente que acompanhou a turma na construção de uma escrita acadêmica, que atendesse as normas gramaticais e ortográficas, mas que também conferisse sentido interpretativo às narrativas que trazia. Salienta em seu relato a construção processual do texto, em que pôde contar com a docente como parceira de escrita:

[eu] escrevia e o texto vinha todo marcado, alterava e novamente vinha cheio de correções alterava e assim por meio de tantos vai e vem consegui concluí-lo. (RESENDE, 2017, p.3)

Ainda sobre as características do memorial, Severino destaca que “a história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade” (SEVERINO, 2007, p. 245) Em seu relato, Resende demonstra a realização desse movimento de articulação entre ela – enquanto sujeito – e o coletivo em que estava inserido, tecendo considerações sobre a importância dessa tessitura em um olhar mais problematizador a respeito da educação e da escola.

A aluna-autora relata a contribuição do memorial na reflexão a respeito da sua própria infância, do modo pelo qual foi alfabetizada e na seleção, a partir de sua experiência e reflexão, de aspectos que podem servir de inspiração e de aspectos que merecem ser ressignificados. Em suas palavras:

o memorial serviu para fazer uma reflexão sobre mim mesma e também compreender o processo da formação pessoal e profissional, saber que não quero ser acomodada e sim estar sempre pesquisando, para inovar as práticas. (RESENDE, 2017, p. 6)

Ressalte-se ainda a função do memorial em suspender verdades em ressignificar práticas que, em momento anterior, pareciam ser a única possibilidade de alfabetizar ou ensinar:

com a confecção do memorial, consegui relembrar como meus professores me alfabetizaram e pude entender que [...] **existem várias formas de alfabetizar**, sem que seja por meras cópias. (RESENDE, 2017, p. 6 – grifos nossos)

Destacamos aqui o fragmento em destaque em que o retorno às memórias da alfabetização associada aos conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade deu condições à estudante de afastar-se da sua concepção inicial sobre alfabetizar, provavelmente, um item do repertório do senso comum, traduzido por uma única possibilidade de ensinar a escrever e caminhar na direção de uma concepção ampliada, múltipla, que deve acompanhar sujeitos, tempos e espaços envolvidos no processo.

Ver (observar) e escrever

No tocante à importância do olhar direcionado à escola e às suas práticas, destacamos a experiência vivenciada pela aluna no PIPE II. O produto final dessa etapa foi um relatório e a aluna-autora destaca que, com relação à escrita, já não sentira tanta dificuldade, após a experiência do memorial.

O relatório foi embasado nas observações e nas pesquisas realizadas em uma creche, onde foram analisados os documentos como Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, currículo escolar. A prática foi analisada a partir dos seguintes procedimentos empregados na coleta de dados: observação e aplicação de questionários para que as professoras respondessem algumas questões fechadas e abertas.

Como contribuição, Resende (2007) destaca, em primeiro lugar, a possibilidade de perceber as relações entre o que define como “a teoria que se encontra nos papéis e na prática que os professores desenvolvem” (p. 5). Consideramos que a possibilidade de refletir sobre o binômio “teoria e prática” é fundamental na formação docente, uma vez que essa é uma queixa constante no discurso dos professores que avaliam que há um abismo entre a teoria disposta na literatura e nos documentos oficiais e a prática efetivadas nas escolas.

A aluna autora destaca ainda a importância da oportunidade de dirigir à escola outro olhar, afastado do senso comum e baseado em uma observação sistematizada sobre a escola, com seu funcionamento, problemas e potencialidades.

Refletir, ler e escrever

A experiência de observar a realidade escolar continuo na etapa relativa ao PIPE III, porém associada mais sistematicamente à pesquisa bibliográfica, como instrumento importante na construção de uma reflexão mais robusta sobre a escola.

A aluna-autora relata que, nessa etapa, o produto final esperado era um artigo construído em grupo sobre uma temática anteriormente selecionada. Seu grupo ficou encarregado de escrever acerca da relação família-escola.

Novamente, a demanda pela escrita de um gênero conhecido do ponto de vista da leitura, mas inédito do ponto de vista da produção impôs dificuldades, segundo seu relato.

Os procedimentos adotados foram a pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários, constituído de questões abertas e fechadas, para pais e professores e realização de entrevistas. A aluna, juntamente, com seu grupo, também teve de realizar a tabulação dos dados e a produção de gráficos e tabelas, que deveriam constar do artigo final.

Aqui destacamos a importância do PIPE na formação não só do docente, com relação a sua prática ou à construção de uma *epistemologia da prática*, mas também na experimentação de procedimentos de pesquisa e da escrita acadêmica.

Defendemos que essa experiência no âmbito da formação de professores faz-se necessário por entender que, ainda que um professor formado em nível de graduação resolva

não seguir a carreira acadêmica (em que a pesquisa é parte do seu trabalho na universidade), o mesmo poderá ser beneficiado pela conquista do que “desobstrui o espírito, que [...] o torna mais leve e mais dinâmico” (BACHELARD, 1996, p. 8), o que poderá refletir na possibilidade de constante invenção de sua prática.

A aluna-autora relata que a polêmica que envolve o tema relação família-escola levou-a a construir uma reflexão não sobre os pais, nem sobre a instituição escolar, mas sobre o seu papel enquanto educadora, quando foi requisitada a construir uma proposta de intervenção pedagógica sobre o tema, no PIPE IV, com base nos dados obtidos no PIPE III.

Tal experiência permitiu a ela, segundo seu relato, reconsiderar inclusive o espaço da escola como palco das relações entre pais e agentes da escola (professores, gestores, membros da equipe pedagógica), bem como a própria natureza das relações que se estabelecem:

[...] me fez enxergar que pais e professores não precisam se relacionar somente na escola; me fez repensar, que temos que propor diferentes atividades, para que exista um contato maior. (RESENDE, 2017, p. 5)

[...] pensava na relação família-escola, como se o papel das famílias fosse de cuidar dos filhos e a escola, no papel de educar, que tivessem conversas breves, somente nas reuniões e que não precisasse de parceria, cada um fazia a sua parte e assim tudo se resolvia. (RESENDE, 2017, p. 7)

Nos excertos destacado, a aluna-autora materializa textualmente as concepções que mantinha acerca dos papéis desempenhados pela família, pela escola e pela relação que pudesse se estabelecer entre as duas, a suspensão dessas, e a construção de novas percepções possíveis de serem construídas pela observação, pela investigação, mas também pelo estudo do modo pelo qual a literatura e os autores consagrados tratam o tema.

Considerações finais

O presente artigo baseou-se no relato produzido por uma aluna de Pedagogia, ao final do seu percurso de trabalhos nos cinco semestres que compreendem o Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE).

Analizamos o relato da aluna-autora, procurando depreender a importância dessa vivência permeada pelos atos de ver (observar), ler e escrever sobre a escola e a prática docente, entendendo esses como instrumentos importantes na construção da reflexão sobre a ação.

O relato demonstrou que o PIPE, como um projeto que traz a prática educativa para o centro do debate desde o primeiro semestre da graduação, pode proporcionar a reflexão, a construção progressiva de concepções e a ressignificação do modo de pensar a escola e a profissão docente, mas também a si próprio enquanto sujeito e enquanto docente, como sugeriu Alarcão (1996).

Consideramos que o exercício de materializar as reflexões, as inquietações (ou a confusão, nos termos de Schön)

por meio do suporte linguístico da escrita tem papel fundamental nesse percurso, não só pelo valor acadêmico que a escrita tem na formação acadêmica do professor, mas também pela possibilidade de registro duradouro, que permitiu o olhar retroativo que deu origem a esse trabalho. Além disso, permite ao sujeito retornar ao seu ponto de partida e avaliar os próprios progressos na caminhada da sua formação.

Nesse sentido, é possível argumentar que o exercício da observação (de si, da escola, da profissão, da relação entre todos esses elementos), da leitura e da escrita favorece a reflexão, aspecto imprescindível à práxis, devendo ser incentivada nos espaços de formação inicial e continuada dos professores.

Referências

ALARCÃO, I. (org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BACHELARD, G. (1938). **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M. (org) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v, 7, n. 2, jul/dez.2005, p. 333-349.

MARCELINO, M. M. **Ensinar a escrever na universidade: a orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2015.

RESENDE, P. S. Concepções modificadas pelo olhar de uma discente. In: **Anais do V Seminário de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado – SEPEES: Contornos da Práxis na formação do Pedagogo**. Ituiutaba, jul/2017. (CD-ROM)

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. USA: Basic Books, 1982.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

UBERLÂNDIA, Universidade Federal de. **Projeto Político-Pedagógico - Curso de Pedagogia – Campus Pontal**. Ituiutaba, 2007. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_ProjetoPedagogico.pdf>. Acesso em 24 jul. 2018.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA

Gabriella Caroline Silva Tostes
Roberta Italiati Debortolli Mayrink
Tahinara Freitas Paula
Gláucia Signorelli
Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O presente estudo insere-se no contexto das atividades das disciplinas Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) IV e V, oferecidas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. As disciplinas Projeto Integrado de Prática Educativa fazem parte da proposta curricular do curso de Pedagogia, desde o primeiro semestre do curso, como parte do eixo da *práxis* educativa. O eixo da *práxis* educativa tem como premissa suscitar “questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso” (UFU, 2007, p. 44).

Diante desse propósito, esse trabalho é resultado de um processo de problematização das experiências vivenciadas nos PIPEs, a partir da seleção de uma temática que emergiu nessa trajetória, tendo como objetivo conhecer as práticas lúdicas de

docentes que atuam na Educação Infantil e identificar como tais atividades são desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha por essa temática se deu a partir da inserção na escola como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que traz consigo uma proposta de valorização dos futuros docentes durante o processo de formação.

A aproximação com a sala de aula durante a participação no Pibid permitiu ver com mais clareza sobre como o brincar ocorre na Educação Infantil e as implicações para o desenvolvimento da criança. Houve várias experiências vivenciadas, algumas bastante positivas que certamente servirão de respaldo para a prática futura, ao passo que outras se distanciaram daquilo que se acredita ser uma boa prática lúdica.

Também houve experiências em que foi possível se envolver desde o planejamento até a execução de atividades lúdicas. Uma delas se refere ao projeto de intervenção que contempla um trabalho coletivo realizado para a disciplina de Literatura Infantil, em que foi escolhido um reconto do livro “Dona Baratinha”, de Ana Maria Machado, cuja proposta era levar aos alunos uma forma diferente e divertida de lhes contar uma história e construir um cordel com imagens do reconto. Durante a atividade, as crianças interagiram e ajudaram umas às outras, fazendo um lindo e colorido cordel e, ao se assentarem em roda, toda a história foi recontada a elas, o que mostrou o quão enriquecedor é o lúdico para a prática pedagógica.

Para fundamentar este estudo, recorreu-se a autores como Santos (2014), Kishimoto (2011), Becker (2001), Elza Santos (2011) e Roloff (2009). Eles salientam a importância das práticas lúdicas na Educação Infantil e defendem que a brincadeira irá ajudar a criança e desenvolver a imaginação e a criatividade, além de se transformar em sujeito no mundo.

Fundamenta-se também nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Ressalta-se que as leis que regem a educação brasileira são bem claras quando tratam da Educação Infantil e da ludicidade.

No RCNEI (1998), um dos tópicos enfatiza a importância do brincar. Nesse ato, para o educando alcançar a aprendizagem com qualidade, o orientador deve ser qualificado e encarar tal prático como uma coisa séria. O documento ressalta que, ao brincar, a criança desenvolve diversas habilidades psicomotoras, estimulando a criatividade, as descobertas, as criações e a convivência em grupo. Com a brincadeira, elas começam a entender as regras, a vida em grupo, os condicionantes sociais e outras formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a problemática levantada nesta pesquisa foi: Como os docentes da Educação Infantil trabalham o lúdico em sua prática pedagógica? Para tanto, os objetivos são: conhecer as práticas lúdicas dos professores da Educação Infantil; identificar como as brincadeiras são realizadas no

contexto escolar; e verificar as orientações didáticas utilizadas pelos professores no desenvolvimento de tais práticas.

Para prosseguir com o estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Isso coaduna com os objetivos ora apresentados, pois se pretende conhecer a atuação de professores da Educação Infantil, no que se refere às práticas lúdicas.

Dentre as abordagens da pesquisa qualitativa foi incluída a investigação bibliográfica, necessária para fundamentar este estudo e subsidiar a análise das informações. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se o questionário a ser respondido pelos sujeitos – professores que atuam na Educação Infantil, especificamente na pré-escola.

Conceituando o lúdico

O lúdico é um assunto que tem conquistado espaço na sociedade, principalmente no meio educacional, pois pode ser usado pelo professor como uma estratégia de ensino. Para conceituá-lo, recorre-se a Santos (2000), que anuncia: “A palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, e é relativo também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”. Defende-se, porquanto, a relevância de jogos e brincadeiras.

Santos (2011), para entender o conceito no âmbito escolar, diz que o lúdico:

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração (p. 24).

O trabalho lúdico pode ser desenvolvido de diversas formas descontraídas, seja por meio de jogos, músicas, literaturas ou brincadeiras. O jogo envolve certas regras que podem ser estipuladas pelos próprios participantes abordando o caráter social das crianças, e a brincadeira pode ser realizada com brinquedos diversos ou o corpo, o que possibilita comportamentos espontâneos, criatividade e corporeidade. Mareados nessas atividades estão a música, a literatura, a cor e a arte, que fazem a diferença no resultado dessas práticas.

Nessa metodologia, os professores devem ser mediadores e entender a importância da ludicidade aplicada em sala de aula. É uma atividade que requer planejamento e cuidado na execução, a fim de proporcionar situações interativas e prazerosas que despertem a criatividade das crianças. Além disso, as atividades lúdicas têm a possibilidade de tornar as aulas mais agradáveis e proporcionar momentos de alegria e descontração que podem levar a aprendizagens significativas e ao desenvolvimento de habilidades diversas. O entretenimento, a fantasia, a imaginação, a criatividade, a concentração e a socialização são processos que promovem a interação entre colegas e professores.

A presença da ludicidade proporciona intervenções no mundo, no qual não se está apenas inserido, e sim que se faz parte do todo: pensa-se, vive-se, se intervém nele a todo tempo. Nesse contexto, o conhecimento, a prática e a reflexão são ferramentas essenciais para exercer práticas lúdicas ativas.

Práticas lúdicas

Acredita-se que as práticas lúdicas são imprescindíveis na primeira fase de vida da criança, especialmente quando ela está inserida na Educação Infantil. Elas se referem a jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, teatros, histórias contadas e ouvidas, entre outras que podem proporcionar grandes descobertas às crianças. A fim de compreender melhor essas práticas, pretende-se conhecer os significados desses elementos que as permeiam.

Cordazzo (2008), Westphal (2008), Tagliari (2008), Vieira (2008) e Oliveira (2008) dizem que a brincadeira é entendida como a ação de entreter, distrair e criar. Muitas vezes, as crianças utilizam brinquedos que se dividem em categorias: i) brinquedos cognitivos – as crianças têm de manusear e exercitar o intelectual, como dominós, quebra-cabeças, blocos de construção, jogo da memória, jogos didáticos, damas e trilha; ii) brinquedos sociais – além da função cognitiva, pertencem à categoria das relações sociais, ou seja, são utilizados coletivamente, como batalha naval, trilha, fantoches e damas; iii) brinquedos motores – bambolês, balões, tiro ao alvo, boliche, corda, pular, correr, saltar, empurrar, puxar, entre outros, cujas brincadeiras se classificam como turbulenta (todos devem ser manuseados e manipulados pelas crianças).

Ainda de acordo com Cordazzo (2008), Westphal (2008), Tagliari (2008), Vieira (2008) e Oliveira (2008), o jogo tem a função de divertir e entreter, e nesse contexto se insere o aprendizado de regras. Ele é um recurso importante que pode ser uma competição lúdica entre dois jogadores ou mais, cuja finalidade é desenvolver na criança situações em que respeite as regras e atue em um nível de competição amigável para entender que nem sempre pode ganhar. Trabalham-se ainda coordenação motora, lateralidade, memorização, raciocínio e habilidades diversas. Portanto, o jogo e a brincadeira são meios para a aprendizagem dos educandos.

Segundo Michelet (1992), essas atividades podem se dividir em diversas classificações, como etnológicas ou sociológicas, filogenéticas, psicológicas e pedagógicas. No brincar, o professor poderá conhecer o potencial e a criatividade das crianças; de fato, o lúdico é essencial para vários aspectos, pois facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de colaborar para uma boa saúde mental.

Brincar em grupo é um espaço onde se constrói a cultura em que a criança está inserida, se ensinam normas e comportamentos, socializam conhecimentos de diversos campos, além de promover interações sociais por meio dos brinquedos, jogos e danças. Enquanto a criança brinca, há um despertar de sentimentos, curiosidades, necessidades, interesses que formam personalidade infantil. Conforme Piaget (1978), “as atividades lúdicas atingem um caráter educativo tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças”.

Outro elemento a destacar, quando se trata de práticas lúdicas, é o movimento, em que a mente e o corpo estão interligados. Estes, por sua vez, devem ser valorados da mesma forma, visto que o ser humano sempre está em constante movimento. Existem três tipos de habilidades desenvolvidas a partir do movimento: motoras (estão inseridas em cinco categorias – força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação fina e ampla lateralidade); comportamentais (desinibição, socialização, conceitos de saúde – higiene – e vivências emocionais); e expressivas (influência verbal, ritmo, expressão dramática, dicção e formas de manusear objetos). Essas expressões se relacionam com o aprender e o lúdico, habilidades desenvolvidas nas atividades diárias dentro e fora da sala de aula.

O professor pode usar capacidades diversas para elaborar atividades, brincadeiras e jogos. Nesse ínterim, a criatividade é primordial, de forma que a criança se sinta em um ambiente de espontaneidade e tenha autonomia para escolher o jogo ou a brincadeira que deseja praticar. Dentre essas habilidades, os educandos conhecem os instrumentos musicais, o pintar, bordar e construir, as brincadeiras com aparelhos diversos, como gangorras, escorregador, plataformas giratórias e estruturas de subir. Há também aquelas que exercitam o equilíbrio, como amarelinha, pular corda, patinar, correr, andar de bicicleta, entre outras.

Pelo menos, as práticas manifestam três dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva (ato de conteúdo, razão da consciência), afetiva (emocional e sentimentos de alegrias, satisfação e prazer expressos pelo sorriso e brilho no olhar das

crianças e que produzem diversos efeitos positivos) e psicomotora (corpo e expressão corporal).

Como mediador dessa prática, o professor precisa entender a importância das brincadeiras na Educação Infantil e saber que o lúdico deverá ser algo prazeroso e que tenha um significado à criança, colaborando no processo de ensino e aprendizagem. Antes da elaboração das brincadeiras, o educador necessita conhecer o seu aluno, pois cada criança tem especificidade, ritmo, vivências e culturas diferentes. Conforme o RCNEI (1998):

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (p. 29).

Com isso, compreende-se a importância do lúdico para a autonomia e o desenvolvimento da criança, além da necessidade de um mediador preparado para a construção de tais atividades.

A importância da Ludicidade no processo da Formação do Educador

Discutir a ludicidade permite analisar como os profissionais da Educação Infantil compreendem a importância do lúdico, uma vez que a brincadeira, nas palavras de Kishimoto (2011):

É um mergulho no lúdico, ou até mesmo no lúdico em ação, no ato de brincar a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao tempo em que se insere neste, desenvolvendo de forma espontânea e lúdica suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas o que vem de encontro com os objetivos do nosso trabalho (p. 63).

Na escola tradicional, os pressupostos da educação são voltados a um ensino bancário, em que o professor deposita o conhecimento no aluno como uma verdade absoluta, sem chance de contestar a veracidade. Nesse modelo de educação, o lúdico não é valorizado como uma metodologia para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Isso vai de encontro aos postulados de Kami (1991, p. 125): “Educar não se limita a repassar informações ou apontar caminhos, é ajudar os outros a tomarem consciência de si mesmos, do outro e da sociedade especialmente com jogos grupais que favorecem a socialização”.

O autor aduz que educar não é simplesmente repassar informações e apontar um caminho considerado pelo professor como o mais correto. É, pois, um processo bem amplo, que possibilita ao educando vários caminhos para que ele forme sua identidade por meio da percepção de mundo e de si mesmo,

adquirida em experiências de vida. Na formação de profissionais da Educação Infantil deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, dado que a formação do educador resultará em sua prática em sala de aula, como defende Santos (2007):

Essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis (p.41).

Atividades lúdicas funcionam como ferramentas para a prática docente, algo fundamental para o processo formativo dos alunos. Por meio dos jogos e das brincadeiras, eles podem desenvolver múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, emocionais, motoras e simbólicas.

Quando proporciona o brincar, o professor consegue identificar as características das crianças que são representadas quando elas estão em ação. Nessa situação, elas exteriorizam o que estão sentindo e até mesmo representam o que vivem. Winnicott (1985) pondera que:

Através da brincadeira a criança começa a permitir aos outros que tenham uma existência independente. De que outro modo a criança faz amigos (e inimigos)? A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais (p. 163).

Para que o ambiente de ensino seja de uma perspectiva construtivista, o educador como mediador da aprendizagem precisa buscar meios de despertar o interesse dos alunos. Isso proporciona um ambiente para o aluno compreender as atividades lúdicas propostas na sala de aula no cotidiano, permitindo ao aluno explorar aspectos como criatividade, movimento, alegria, bem-estar e solidariedade no ato de brincar.

Analisando as Práticas Lúdicas das Professoras da Educação Infantil

Conforme abordado na introdução deste trabalho, foram utilizados questionários para atingir os objetivos da pesquisa (conhecer as práticas lúdicas dos professores da Educação Infantil; identificar como as brincadeiras são desenvolvidas no contexto escolar; verificar as orientações didáticas empregadas pelos docentes no desenvolvimento de tais práticas). As docentes serão representadas por P1, P2, P3, P4 e P5, cujos dados profissionais e a análise dos questionários respondidos por elas serão elencadas a seguir.

Quadro 1: Perfil das profissionais pesquisadas

Profissional	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil	Formação Inicial	Pós-graduação
P1	29	2 anos	Pedagogia	Mestrado Doutorado em andamento.
P2	46	20 anos	Pedagogia	Supervisão Escolar.
P3	40	21 anos	Pedagogia	Não tem.
P4	32	3 anos	Pedagogia	Não tem.
P5	46	15 anos	Pedagogia	Não tem.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As professoras participantes da pesquisa têm idade entre 29 e 46 anos, são graduadas em Pedagogia e possuem mais de dois anos de atuação na Educação Infantil. Ao responderem o questionário, foram concisas e claras, como será observado a seguir:

Iniciou-se o questionário perguntando às professoras sobre a concepção de lúdico, em que foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 2: O que é lúdico para você?

Participantes	Respostas
P1	O lúdico envolve atividades relacionadas ao brincar (jogos, brinquedos e brincadeiras).
P2	Atividades prazerosas que envolvem brinquedos e brincadeiras, jogos simbólicos, artes visuais, teatro, música.
P3	O brincar, a alegria de se divertir.
P4	O lúdico é visto como instrumento de ensino e aprendizagem e possui grandes possibilidades, pois o desenvolvimento dessa ferramenta promove a aprendizagem.
P5	É o brincar, o expressar-se, participar, explorar, conhecer-se e o construir de aprendizagem de forma criativa, utilizando materiais concretos, brinquedos e brincadeiras que envolvem a aprendizagem e que se concretizam no currículo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Depoimentos evidenciam uma associação do lúdico com o brincar, os brinquedos e as brincadeiras. Tais concepções se aproximam da compreensão de Santos (2000): “A palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte” (p. 57).

No entanto, as professoras P4 e P5 apresentam uma concepção que associa o lúdico à dimensão do ensino. Percebe-se nesses depoimentos uma preocupação com o brincar como uma ferramenta de aprendizagem e, mesmo com o propósito da

aprendizagem, a preocupação com o caráter prazeroso do brincar não pode ser abandonada.

Além da concepção de lúdico, questiona-se sobre a relação do lúdico com o planejamento e a prática docente. Diante dessa questão, obtiveram-se estes depoimentos:

Quadro 3: A prática docente – o lúdico no planejamento da prática docente

Participantes	Respostas
P1	O lúdico está inserido em meu planejamento por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras que são realizadas visando ao desenvolvimento psicomotor, à expressividade, ao fazer artístico e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.
P2	Brincamos todos os dias no parque e, três vezes na semana, há uma brincadeira coletiva dirigida. Ex.: Corre-cutia, batata-quente, elefante colorido, entre outros.
P3	Jogos, brincadeiras, faz de conta, contação de história, cantinho da leitura.
P4	Jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na Educação Infantil.
P5	Proponho atividades que integram o brincar com o planejamento dentro da diversidade cultural e do que é proposto pelo currículo, com brincadeiras, músicas, parlendas, pantomimas, contos etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por meio das respostas, foi possível compreender melhor o quanto o brincar é importante e está presente no dia a dia dos alunos dessas professoras. Algo interessante citado pela P5 foi que, em seu planejamento e no currículo escolar, ela trabalha a “diversidade cultural através de brincadeiras, músicas, parlendas, pantomimas, contos etc.”. Compreende-se que o brincar se insere nas salas de aulas e está intrínseco nas práticas lúdicas que envolvem danças, teatros, histórias contadas e ouvidas, entre outras que podem proporcionar grandes descobertas às crianças.

Ao considerar ainda a relação entre planejamento e lúdico, questionou-se às professoras se a presença do lúdico nas práticas pedagógicas é uma exigência da instituição. O Quadro 4 apresenta as respostas:

Quadro 4: Brincadeiras no planejamento

Participantes	Respostas
P1	A instituição estimula a inserção, porém esbarramos nas exigências relacionadas ao currículo e ao que é cobrado pela secretaria, tendo realmente que encontrar espaços para o exercício do brincar, seja livre ou orientado.
P2	Toda semana planejamos e nos é sugerida a inclusão de, pelo menos, três brincadeiras dirigidas.
P3	Também.
P4	Sim.
P5	Não é uma exigência, mas faz parte do nosso contexto, por ser uma escola de Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

P1, P2, P3 e P4 sinalizam em suas respostas que o lúdico deve ser contemplado no planejamento das atividades da Educação Infantil. Percebe-se, no depoimento de P1, certa incoerência, uma vez que, de acordo com ela, há o incentivo para que o lúdico faça parte do planejamento; no entanto, a docente relata que é preciso encontrar espaço para o exercício do brincar. É constatada certa fragilidade na compreensão do espaço a ser ocupado pelo lúdico no currículo da Educação Infantil. Vale ressaltar que a resposta de P5 evidencia que as brincadeiras precisam ser pensadas primeiramente pelas instituições. As professoras têm o currículo para seguirem as atividades que devem estar presentes nesses documentos, para facilitar os planejamentos.

O Quadro 5 mostra os brinquedos e as brincadeiras utilizados pelas professoras e como elas inserem as práticas lúdicas na sala de aula.

Quadro 5: Uso do brinquedo e/ou de brincadeiras em sala de aula

Participantes	Respostas
P1	Os brinquedos são mais difíceis, estamos com poucos, mas utilizo em jogos de imitações, em que as crianças representam papéis sociais em atividades para trabalhar a psicomotricidade. As atividades auxiliam no processo de alfabetização em atividades para estimular a oralidade, a expressividade e o fazer artístico.
P2	Brincamos com toquinhos, brinquedos, peças de montar, bola, corda, bambolê.
P3	Como brincadeiras livres e dirigidas, jogos e outros combinando com os alunos e, às vezes, para atender aos eixos da Educação Infantil.
P4	Gosto muito das barrinhas coloridas em etileno acetato de vinila (EVA) de dez cores e tamanhos diferentes. Trabalho na sala para descobrir cores e contar para descobrir os números.
P5	Jogos pedagógicos, blocos lógicos, cartelas de bingo, dominó, carrinho de boneca, ioiô, massinha de modelar, jogos de encaixe, quebra-cabeça, bola, túnel, bolinhas coloridas, tenda de tecido não tecido (TNT), pião.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

É possível observar que elas utilizam várias formas de brincadeiras, dentre as quais se citaram os jogos de imitações,

toquinhos, brinquedos com peças de montar, bola, corda, bambolê, barrinhas coloridas em EVA de dez cores e tamanhos diferentes. Trabalham-se matemática, jogos pedagógicos, blocos lógicos, cartelas de bingo, dominó, carrinho de boneca, massinha de modelar, jogos de encaixe, quebra-cabeça, bola, túnel, bolinhas coloridas e pião.

Como dito anteriormente, os brinquedos e as brincadeiras são organizados em várias categorias (CORDAZZO, 2008; WESTPHAL, 2008; TAGLIARI, 2008; VIEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2008). Os mais citados pelas professoras são os que promovem a coordenação motora.

P1 relata que a escola está com poucos brinquedos, mas utiliza da brincadeira e da imitação, desenvolve a psicomotricidade e trabalha a expressividade e a oralidade. Isso coaduna com Piaget (1978), para quem “as atividades lúdicas atingem um caráter educativo tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças”.

Já P2, P4 e P5 afirmam que trabalham com os brinquedos sociais e motores. A única professora que não citou os tipos de brinquedos utilizados foi P3, uma vez que emprega brincadeiras livres e dirigidas que buscam atender aos eixos da Educação Infantil.

O Quadro 6 relata como é dedicado o tempo disponível e se há esse momento na instituição onde as professoras trabalham.

Quadro 6: Tempo disponível para o brincar

Participantes	Respostas
P1	Em nossa instituição, a brinquedoteca possui alguns modelos inseridos na organização do trabalho pedagógico. Tem a atuação de um professor específico e um espaço destinado ao brincar (brinquedoteca). Além disso, insiro uma brincadeira na rotina, rodinha, atividades em sala diariamente.
P2	Sim, todos os dias, alternado: parque, piscina, brincadeiras dirigidas, brinquedoteca e jogos de montar.
P3	Não, eu que faço o horário no decorrer da aula e o planejamento das aulas.
P4	Sim, sempre após o recreio nós fazemos brincadeiras lúdicas.
P5	O tempo para brincadeiras e o brincar é flexível, sendo elaborado e planejado de acordo com cada abordagem, conteúdo, intencionalidade pedagógica ou simplesmente em momentos livres de trocas e socialização.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

P1 relata que, em sua escola, a brinquedoteca seria o espaço destinado para o brincar. Segundo Cunha (1998, p. 34), “a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico”. Mesmo com a falta dos brinquedos pedagógicos, ela consegue sanar a situação da melhor forma, em que insere brincadeiras em roda e diversas atividades na sala de aula. No entanto, a afirmação de que a brinquedoteca seria o espaço

reservado para o brincar, tendo um professor específico para a atividade, pode sinalizar a compreensão equivocada de uma ação que tem espaço e tempo para acontecer. Ao considerar que se trata de uma realidade de Educação Infantil, essa concepção se torna preocupante, trazendo inquietações à tona.

Já a professora P2 aponta outros momentos e espaços do brincar na rotina das atividades. P4 e P5 afirmam que há um tempo flexível para tais práticas, em que inserem conteúdos de acordo com a abordagem adequada. P3 evidencia que, na instituição onde trabalha, não há um horário a ser seguido, incluindo as brincadeiras no planejamento conforme a disponibilidade.

No Quadro 7, a seguir informa se é possível observar o desenvolvimento da criança através das atividades lúdicas e qual a importância das mesmas para o desenvolvimento da criança e da aprendizagem.

Quadro 7: O lúdico e o desenvolvimento infantil

Participantes	Respostas
P1	As brincadeiras são importantes para o desenvolvimento físico, pois trabalhamos corpo, movimento e atividades de psicomotricidade fina. Também são necessárias a para interação social e o desenvolvimento cognitivo, pois auxiliam na resolução de problemas e no aspecto afetivo.
P2	È através das brincadeiras que elas interagem com o mundo dos objetos, as situações e o outro.
P3	Sim. A ludicidade é a parte mais importante na Educação Infantil, por proporcionar um desenvolvimento amplo e atender às necessidades da criança, em que proporciona prazer e vontade de participar.
P4	Sim. É muito importante o brincar, pois é brincando que se aprende.
P5	Sim. As brincadeiras favorecem o aprendizado e o processo cognitivo, as trocas no campo das experiências através do movimento da música, respeitando o outro e o desenvolvimento da autonomia.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme as respostas acima é possível observar o desenvolvimento da criança em meio às práticas lúdicas, pois, por meio delas, consegue-se identificar alguma dificuldade da criança, suas potencialidades e criatividade. O sentido do brincar vai além da simples ação de manusear o brinquedo, uma vez que ensina o pequeno a dividir, a conviver em grupo e a

compreender regras – nessa fase da Educação Infantil, a autonomia da criança faz toda a diferença.

Pensando a práxis, as professoras foram questionadas com a seguinte pergunta: Quais as referências teóricas mediam sua prática lúdica? Algum teórico ou obra em específico?

Quadro 8: Relação teoria/prática

Participantes	Respostas
P1	Dentro da perspectiva de entender o brincar, utilizo como base alguns teóricos como Nunes, Bruyère e Kishimoto para responder e tentar compreender jogo, brinquedo, brincadeira e a importância da ludicidade.
P2	Vygotsky, Piaget, Lucinda Dias, “Aula de linha e rodinha”, de Regina Mafra.
P3	Não. Gosto de estar sempre lendo e colhendo o que é bom em um autor e misturando ao outro.
P4	Não, nenhum específico.
P5	Jean Piaget, Wallon.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que P1, P2 e P5 tencionam compreender o brincar a partir de importantes teóricos que discutem a temática, o que pode ser muito promissor à sua prática, pois eles têm influenciado estudos na área. Por sua vez, P3 e P4 não utilizam nenhum referencial teórico que possam auxiliá-las no planejamento para construir as brincadeiras, aspecto que pode ser questionável, considerando que buscar um apoio teórico traz contribuições essenciais à prática, e o contrário também: a

prática pode ser enriquecida com o que a teoria aponta nesse sentido. Destaca-se, pois, a necessidade da relação entre teoria e prática para entender o pensar e o fazer das práticas lúdicas.

Em relação ao que as professoras conheciam sobre leis e documentos oficiais que orientam as práticas lúdicas, foi feita a seguinte pergunta: Você conhece o que dizem as legislações que tratam do brincar na Educação Infantil? Se sim, quais? Fale um pouco sobre elas:

Quadro 9: O brincar e os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil

Participantes	Respostas
P1	O referencial curricular nos coloca o brincar como atividade, ou melhor, como a linguagem da criança através da qual ela desenvolve os aspectos cognitivo, afetivo e social. Outra legislação é o ECA, que garante o direito ao lazer; dessa forma, há o respaldo legal, porém, necessitamos garantir a obrigatoriedade. Alguns documentos como DCNI e BNCC também apontam o brincar como essencial.
P2	RCNEI, Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, BNCC. Todas destacam a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança.
P3	Sim. Referencial Curricular Nacional, BNCC, documentos do MEC, entre outros que não lembro o nome no momento, mas que não são muitos: o brincar como parte curricular na Educação Infantil para desenvolvimento da potencialização. Os direitos (Pacto 2018) de aprendizagem que apontam para o brincar para além da aprendizagem.
P4	O ECA e o Direito de Brincar. A legislação brasileira reconhece explicitamente o direito de brincar, tanto na Constituição Federal (1988) artigo 227 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).
P5	Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em consonância com as respostas das professoras sobre leis e documentos oficiais que abordam o brincar na Educação

Infantil, apenas P5 não respondeu se conhecia alguma legislação que tratasse do tema, mas as demais entrevistadas destacaram RCNEI (1998), DCNs (2009), ECA (1990), BNCC (2017), Pacto 2018 e outros documentos do MEC. Segundo P1 e P4, o ECA é uma legislação que reconhece o direito do brincar e do lazer, com a obrigação de garanti-lo a todas as crianças. O direito do brincar é reconhecido em algumas legislações que atribuem novos sentidos a ele, caracterizando-o como uma linguagem e expressão livre da criança que aprende e se desenvolve; por conseguinte, é essencial que as professoras da Educação Infantil saibam a importância dessas legislações para as práticas lúdicas.

Para concluir, elas foram questionadas sobre a relevância do brincar na Educação Infantil.

Quadro 10: Você acha que o brincar na Educação Infantil é:

Participantes	Respostas
P1	Muito importante. O brincar é a linguagem da Educação Infantil importante para o desenvolvimento integral da criança: auxilia no processo de alfabetização, integração social e no modo como a criança vivencia os papéis sociais.
P2	Muito importante. O brincar está destacado em todos os documentos oficiais sobre a Educação Infantil, e a prática também nos leva a compreender que o brincar faz parte do desenvolvimento normal e saudável da criança.
P3	Muito importante. Para as crianças se reconhecerem como sujeitos de suas histórias, por poder socializar suas experiências e vivências brincando, as experiências dos outros colegas, por proporcionar felicidade, alegria, prazer...
P4	Muito importante, pois devemos brincar para aprender e reconhecer que criança tem que brincar, correr e ser livre, ter a sua opinião, seu espaço, com seus direitos e deveres.
P5	Muito importante, porque desenvolve na criança o autocontrole, a memória de trabalho com experiência prazerosa do brincar, flexibilidade, cognitivo, além da participação e expressão.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com as professoras, o brincar na Educação Infantil é primordial. A resposta de P1 enfatiza a importância do brincar como a linguagem da criança, e isso remete a Kishimoto (2011, p. 63), que afirma que:

[...] no ato de brincar a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao tempo em que se insere neste, desenvolvendo de forma espontânea e lúdica suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Com isso o brincar possibilita o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões físicas, motoras, sociais, cognitivas, entre outras habilidades.

Para P2, o brincar está presente em todos os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, que o compreendem de suma importância na fase do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, emocionais, motoras e simbólicas. Kishimoto (2011) assevera que esse entendimento se trata de um mergulho no lúdico, o lúdico em ação, o que vem ao encontro dos objetivos deste trabalho.

No que tange à brincadeira, P3 afirma que a criança começa a se reconhecer no mundo onde está inserida, como um sujeito de história em que começa a compartilhar com os pares as suas experiências. Nessas relações de trocas, ela começa a dividir histórias e vivências contadas pelos coleguinhas, proporcionando interação, conhecimento do outro, alegria, felicidade e bem-estar.

Já P4 identifica que o brincar dá à criança autonomia para suas escolhas e a faz se reconhecer no espaço, tendo uma percepção do mundo e de si mesma, aspectos ressaltados em documentos como RCNEI (1998) e DCNEI (2009). Por fim, P5 caracteriza o brincar como uma forma de desenvolver o autocontrole, a memória de trabalho, as habilidades cognitivas, a

flexibilidade, em que o pequeno consegue expressar o que está sentindo com atividades prazerosas por meio das brincadeiras.

De fato, o brincar na Educação Infantil é uma ferramenta de aprendizagem essencial para o desenvolvimento de habilidades físicas, sociais e cognitivas, além de formar sua identidade por meio da própria percepção de mundo e de si mesmo, adquirida em suas experiências de vida. Winnicott (1985) pontua que a brincadeira fornece uma organização para iniciar relações emocionais e, assim, propicia o desenvolvimento de contatos sociais.

Para não concluir...

O objetivo deste trabalho era conhecer as práticas lúdicas das professoras que atuam na Educação Infantil, analisando como as atividades lúdicas são inseridas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesses termos, os resultados apontam que as docentes entendem o conceito de lúdico e o associam com o brincar, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Afirmam também que trabalham a arte por meio de danças, teatros, histórias contadas e ouvidas, entre outras, proporcionando grandes descobertas às crianças. Quando questionadas sobre a exigência da ludicidade nas instituições onde trabalham, é possível perceber certa fragilidade na compreensão do espaço a ser ocupado pelo lúdico no currículo da Educação Infantil. Pelas análises, observa-se certa superficialidade quanto aos conceitos apresentados pelas docentes sobre a temática; no entanto, ressalta-se que o brincar tem ocorrido nas escolas de Educação Infantil. Acredita-se que com mais aprofundamento no tema, implementando estudos e

debates, essa ação docente poderá ser potencializada em favor das crianças.

Ao verificar as respostas dadas pelas professoras, consegue-se saber que a criança, ao brincar, trabalha aspectos importantes ao seu desenvolvimento, como a psicomotricidade e a autonomia, principalmente no ambiente escolar. Ao brincar, a criança exerce sua criatividade e instiga potencialidades. Um problema apresentado pelas professoras e que deve ser ressaltado se refere ao fato de que faltam brinquedos, jogos e outros objetos. Todavia, as professoras conseguem aplicá-los em suas práticas com grande êxito.

Abordou-se a questão do tempo disponível para o brincar nas duas instituições. Em, ambas há uma brinquedoteca destinada às crianças brincarem, mas com um horário estipulado para cada docente utilizá-la. P3 relata que faz o próprio horário de acordo com o planejamento, enquanto P2 alterna as atividades do brincar ao inserir trabalhos dirigidos e ir ao parque – em outros momentos, coloca os espaços do brincar em sua rotina de atividades.

A Educação Infantil possui legislações que se referem ao brincar. Logo, as professoras foram questionadas se utilizam alguma lei em suas práticas lúdicas – apenas P5 não respondeu se conhecia ou utilizava alguma delas, enquanto as demais responderam que o ECA é um dos principais aparatos legislativos que conhecem, em que garante o direito das crianças. Ademais, elas foram inquiridas se usavam determinado referencial teórico para direcioná-las: nesse caso, P3 apresentou uma contradição em sua resposta, dizendo que gosta de ler e colher o que é “bom” em um autor para “misturar” com outro.

Sendo assim, ela conhece os autores, mas não utiliza nenhum arcabouço teórico específico.

Para todas as professoras, o brincar na Educação Infantil é muito importante, uma vez que possibilita o desenvolvimento integral das crianças, a interação delas com os pares, a autonomia e o autocontrole. Esses momentos de prazer e bem-estar são proporcionados por jogos, brinquedos e brincadeiras para a emancipação dos pequenos e constituem uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que esta investigação proporcionou conhecimentos acerca das práticas lúdicas. Tendo em vista que a Educação Infantil é um dos campos de atuação após a graduação, deseja-se conhecer de forma mais profunda as práticas dos professores da Educação Infantil para observar como o lúdico se faz presente no cotidiano escolar.

Destarte, a realização deste estudo contribuiu para a formação acadêmica e pessoal, posto que se pautar na ludicidade, além de ser interessante, levou ao contato com a realidade referente ao que é trabalhado por professoras da Educação Infantil. A partir daí, pode-se pensar em boas práticas para a futura atuação.

Referências

CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca**: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq; 1998.

CORDAZZO, S. T. D.(2008) *et al.* Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. **Avaliação Psicológica**, 7(3), 427-438.

FILGUEIRAS, P.I. **A Criança e o movimento questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Conhecendo a Criança; n.11, ed jun. 2002.

FORTUNA, J.R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: Xavier, M.L.M e DALLA

KISHIMOTO, T. **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MATOS, M. M. O lúdico na formação do educador: contribuições na Educação Infantil. **Cairu em Revista**. Jan 2013, Ano 02, n° 02, p. 133-142, ISSN 22377719 Disponível em:. Acesso em: 27 abr.2013

MICHELET, A. Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP – in Friedmann, A – **O direito de brincar**: A brinquedoteca – E. Scritta – São Paulo – 1992.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. A importância do lúdico em sala de aula.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura:** o exemplo de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, A. N. dos;. *et al.* **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança.** Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%ADico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>. Acesso em: 09 Maio, 2014.

SOCHO,K; NILES, R.P.J. **A importância das Atividades Lúdicas na Educação Infantil.** *Ágora: R.Divulg.Cient*; v.19; n1, p.80-94, jan/junh.2014.

WINNICOTT, D.W. **O brincar &a Realidade.** Imago, Rio de Janeiro, 1975.

ZEN, M.I.H.(org) **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica) p.147-164.

PRÁTICA EDUCATIVA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: em foco o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

*Maria Claudiana Mota
Lorena Sousa Carvalho*

Introdução

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) trata-se de um instrumento utilizado na prática educativa para acompanhar alunos que apresentam possíveis dificuldades de aprendizagem, tendo como objetivo avaliar e propor ações para acompanhar o desenvolvimento desses alunos no percurso de escolarização. Sendo assim, para cada aluno que apresenta dificuldade no processo de ensino e aprendizagem será realizada uma avaliação e planejamento considerando suas especificidades e necessidades. O PDI é individual e deve prever as várias formas de avaliação, apoio e observação disponibilizadas diante da especificidade do aluno.

O PDI é um instrumento de avaliação e de planejamento que permeia as práticas educacionais e serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado. Entendemos que a avaliação necessita valorizar e orientar a aprendizagem, ou seja, a avaliação deve ser uma ferramenta à disposição dos professores que os ajude a proporcionar o ensino aprendido dos alunos,

que possa auxiliar o professor em seu planejamento para uma melhor reflexão de sua prática.

O processo avaliativo deve levar em consideração o contexto do aluno, caso o docente detecte algo diferente, o mesmo possa ter autonomia para modificar seu plano pedagógico e abrir mão de um instrumento ou técnica avaliativa por outro que julgar pertinente a situação atual.

Está temática continua representando um grande nó em todo o processo educacional de um modo geral e nas práticas pedagógicas dos professores de forma específica.

Nesse sentido, o presente artigo intenciona analisar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto das práticas educacionais e no processo ensino aprendizagem dos educandos e reconhecer a contribuição e necessidade do PDI nas intervenções didáticos-pedagógicas.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): uma prática educativa de avaliação e planejamento

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento de extrema necessidade, sendo que é perante ele que o educando que apresenta dificuldade de aprendizagem é avaliado, reavaliado e deste modo o planejamento é feito, sempre levado em consideração a especificidade do aluno suas capacidades, habilidades e respeitando suas limitações.

Desse modo, iniciaremos nossa discussão ressaltando um pouco sobre as práticas educativas avaliativas, uma vez que está

intrinsecamente ligado ao PDI, sendo uma fase de extrema importância no desenvolvimento do documento.

A avaliação pode trazer grandes benefícios e possibilidades, tanto para o professor quanto ao aluno, mas depende de como é utilizada, pois em sua história e atualmente, de acordo com Luckesi (2011), a avaliação que se pratica na escola é aquela considerada classificatória, na qual as notas são usadas para fundamentar classificação de alunos e são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

O autor relata sobre a pedagogia de exame, ou seja:

[...] nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. O mais visível e explícito exemplo desta pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. Nesta série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. (LUCKESI, 2011, p.35).

São grandes os paradigmas a serem quebrados no contexto da avaliação para ela não servir como mera classificação. Assim, a avaliação deve servir como um meio

para que o professor possa se avaliar e avaliar o aluno para que, a partir daí, seja possível progredir.

Em primeiro lugar, ela é um *juízo de valor*, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo. (LUCKESI, 2011, p.81).

Pedro Demo (2011) ressalta que deve haver um equilíbrio na utilização da avaliação nos processos educacionais. Sendo assim, ela não deve servir para classificar os alunos, tampouco para constranger os alunos. Ela deve ser utilizada, de fato, para direcionar as práticas educacionais.

Não se trata, porém, apenas de consertar procedimentos avaliativos. Trata-se também, talvez principalmente, de recolocar o lugar adequado da avaliação. [...] Passamos de um extremo a outro. Antes, avaliava-se para excluir, humilhar, estigmatizar. Agora já não se faz avaliação nenhuma. Os alunos eram mantidos sob constante estado de vigilância, com provas de surpresa a qualquer momento, exposição em plena sala dos que não sabiam responder questões a queimadura, repreensões duras e agressivas,

expressando em grande parte o autoritarismo do professor. (DEMO, 2011, p.28-29).

O autor faz uma crítica ao sistema atual, no qual o governo implementou a “progressão automática”, para amenizar as repetências e o fracasso escolar do alunado. A escola fica com o cargo de aprovar o aluno mesmo se ele não tem condições de ser aprovado, ou seja, mesmo que ele não tenha conseguido adquirir o conhecimento.

Compreende-se o pensar do autor, pois como avaliar um aluno se ele naturalmente será aprovado? E como será esta avaliação? É um questionamento que temos muito a discutir, mas devemos ter claro que:

É possível avaliar de muitas maneiras e com indicadores variados. Nota é apenas uma alternativa. Gostaria apenas de sugerir que sua má fama é menos dela propriamente do que de seu mau uso. Assim como fazer dados empíricos pode ser credível, já eu dados empíricos também são construtos teóricos, dar nota pode ser credível, já que toda nota também é construto teórico. Nunca é apenas um número, mas é um número dotado de inúmeras significações. (DEMO, 2014, p. 57).

É notório que a questão da avaliação é amplamente discutida e abordada em todos os segmentos externos e internos da escola, são muitas as análises e pesquisas na área que propiciam um entendimento mais apurado do assunto e, também, meios que podem ser seguidos para melhorar nossa

prática dentro da sala de aula e propiciar ao nosso educando uma educação que seja significativa e que leve em consideração suas especificidades.

É necessário, portanto, mudar a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, enquanto atividade específica do ser humano, é esta articulação vive entre ação e reflexão; é uma ação informada pela reflexão (conhecimentos, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação (com todo seu enraizamento histórico-social). Tratam-se de duas modalidades de atividades, que não podem ser fundidas, mas que também devem ser isoladas sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou na ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão e justamente o esforço de transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, p. 25-26)

Á vista disto a avaliação deve valorizar a aprendizagem, levando em consideração o aluno em relação a aprender, a saber, a questionar e a pensar de forma crítica e consciente na sociedade em que vive.

Basicamente, as duas vertentes avaliatórias (classificatória e formativa) estão presentes nas práticas pedagógicas atualmente. Uma de cunho tradicional e a outra processual, diagnóstico, sistêmico e contínuo.

Luckesi (2011) considera que é desnecessário o sistema de notas e que a avaliação do aluno deveria acontecer por meio da efetiva aprendizagem dos conhecimentos.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou a reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição. (LUCKESI, 2011, p.56).

O sistema de notas advém da vertente de avaliação classificatória, pois quer averiguar seus rendimentos, ou seja, avaliar o alunado de uma mesma forma, como se todos os envolvidos no processo pensassem e se comportassem da mesma maneira, desconsiderando o desenvolvimento integral do aluno ou suas demais habilidades.

Para Luckesi (2011), é difícil utilizarmos uma prática de avaliação formativa, pois vivemos em uma sociedade excludente e capitalista.

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se à ela, há que se colocar força no remo, muita força! (LUCKESI, 2011, p. 70).

Desse modo, a avaliação objetiva desenvolver as aprendizagens dos educandos, é um processo circular e contínuo de análise e ação, que possibilitará ao professor ter um apontamento das necessidades e dificuldades de seus alunos.

Nesta perspectiva a proposta de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), se instituirá em um auxílio instrumental importante e necessário para a apropriação da aprendizagem dos educandos, por eles mesmos, e também para a avaliação da intervenção pedagógica em seus diversos aspectos.

Segundo Poker (2013), o PDI tem como objetivo assistir as necessidades de cada aluno como uma forma de superar as dificuldades apresentadas.

[...] tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno. (POKER, 2013, p.22).

Sendo assim, é por meio dele que podemos construir o mesmo, uma vez que trata-se de um instrumento para possibilitar o desenvolvimento e atingir objetivos por meio de ações específicas, ou seja, traçar um plano que deve ser seguido para que auxilie analisar onde está agora e avançar para o objetivo que queremos alcançar.

Pereira (2014) ressalta que alguns estudos estão apontando e sugerindo que intenções educacionais individualizadas podem auxiliar no processo de aprendizagem das crianças, ou seja, não quer dizer a segregação do ensino, mas um instrumento de individualização que possibilite estratégias e sistematização do ensino. A autora utiliza a nomenclatura PEI (Plano Educacional Individualizado).

Nesse contexto, a literatura nacional e internacional tem apontado o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento otimizador do ensino e aprendizagem de estudantes em situação de deficiência. O PEI é definido como um

recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente e que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Os planos podem ser de longo ou curto prazo, precisando ser avaliados pelo menos três vezes ao ano ou quando os participantes acharem necessário (SMITH, 2008 et al PEREIRA, 2014, p.51).

A autora relata que alguns elementos são importantes constarem no PDI, como o nível de desempenho atual do aluno, as metas que querem alcançar e traçar as estratégias para serem trilhadas, bem como o período em que será desenvolvido.

No PEI devem ser contemplados: (a) o nível de desempenho atual de cada sujeito; (b) as metas anuais descritas de forma mensurável; (c) as formas como o progresso do aluno será avaliado; (d) o período em que serão desenvolvidos relatórios periódicos sobre o progresso da criança, considerando o cumprimento das metas anuais; (e) os serviços especializados ou complementares e assistências necessários; (f) as alterações no programa quando necessário e suportes para a equipe da escola; (g) as adaptações apropriadas de recursos e materiais para cada indivíduo que são necessárias para medir o desempenho acadêmico e funcional da criança. (RUBLE, 2010 ET AL PEREIRA, 2014, p. 51).

Podemos perceber que se trata de um plano que ajuda e auxilia no processo ensino aprendizagem das crianças, pois na elaboração do PDI o professor da sala e o professor da sala recurso, em um trabalho coletivo, devem buscar melhores estratégias e ações, perante a avaliação do aluno.

Poker (2013) ressalta que o PDI possui duas etapas, na qual a primeira consiste na apresentação e diagnóstico e a segunda traça a proposta de intervenção:

Sua ação será delineada pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento que registra a avaliação e a intervenção especializada realizada pelo professor do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais. O PDI é constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e avaliação do aluno, e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. (POKER, 2013, p.5).

Perante as informações coletadas e a avaliação do aluno pode-se assim elaborar um plano individualizado com vistas a superação das possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas. Assim sendo, poderá ajudar o aluno a se desenvolver tanto na escola como nos outros ambientes, contextos e espaços que ele convive.

O PDI tem a intenção de trabalhar com as potencialidades do aluno. A parte II (Plano Pedagógico Especializado) é elaborada de acordo com o que o aluno já tem consolidado para, posteriormente, formular uma proposta de intervenção no processo de ensino e aprendizagem significativa que poderá proporcionar a ele novas aprendizagens, instigando e proporcionando meios para que avance no processo.

Segundo Pereira (2014), o Plano corrobora para que os alunos progridam a medida que esse instrumento subsidia a mediação do professor.

O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados. (PEREIRA, 2014, p.51).

Em nosso país ainda a muito que discutir sobre o assunto, pois temos poucas referências e políticas públicas sobre o tema. Na resolução nº 04/2009 relata que poderá ser utilizado no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e que é de responsabilidade do professor que atua na sala de aula, portanto, não evidencia um plano que pode ser elaborado de forma coletiva, com a participação de vários sujeitos envolvidos na educação, e nem um plano que pode ser elaborado para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem que não são público-alvo da Educação Especial.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p.2).

Em Minas Gerais temos a Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento (SD) da Educação nº 01/2005 de 09 de Abril de 2005, “Que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas”. No capítulo 4 (A avaliação da aprendizagem do aluno - Plano de Desenvolvimento Individual) refere-se sobre o PDI ressaltando que deve ser elaborado desde o início da trajetória escolar do aluno.

As escolas, ao organizarem o PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada aluno com deficiência e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente. (MINAS GERAIS, 2005, p.5).

Perante a Orientação SD nº01/2005 o PDI, a elaboração deve acontecer de forma participativa, envolvendo vários sujeitos nesse processo.

A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o aluno, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o aluno, também durante o processo avaliativo. Nesse caso, quanto mais as escolas avançarem na democratização de suas estruturas e relações, maior será a participação organizada de outros atores internos e externos na educação e no desenvolvimento do aluno. (MINAS GERAIS, 2005, p.5).

Segundo Pereira (2014), constata-se que há uma grande dificuldade por parte dos profissionais em elaborar esse Plano e que é necessário uma discussão mais ampla sobre essa temática para orientar e auxiliar na elaboração.

Muito embora seja direcionado ao AEE, o que se observa é que os professores desse tipo de atendimento não têm conseguido implementar adequadamente o PEI em articulação com os professores de sala de aula, evidenciando práticas descontextualizadas e, muitas vezes, segregadoras (PEREIRA, 2014, p.54).

Podemos perceber que para a elaboração do PDI é necessário que professores, pais, alunos, funcionários e especialistas estejam envolvidos em todo o processo. É fundamental que todos estejam trabalhando de forma coletiva para auxiliar na busca de soluções favoráveis para a aprendizagem do sujeito.

Na avaliação do processo de aprendizagem do aluno a equipe deverá analisar e dar a devida importância aos aspectos cognitivos, motores, psicomotores, interpessoais, afetivos, comunicacionais, que condicionam e/ou potencializam a assimilação do conhecimento e aprendizagem.

Tannús-Valadão (2001) complementa que o PDI é um documento que informa a vida escolar dos alunos com dificuldades registrando toda sua caminhada educacional, de onde está para onde quer chegar.

Além disso, o PEI deve ser um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, caso determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante Assim, ele se torna um instrumento que permite prestar contas de todo o percurso escolar desse aluno para todos que têm responsabilidade sobre ele, permitindo que os objetivos da educação sejam cumpridos (TANNÚS-VALADÃO, 2014. p.55).

Podemos perceber o quão é importante e necessário realizar o PDI. Muitos educadores nunca realizaram ou fizeram. Entende-se que necessita de uma reestruturação das políticas públicas, pois o foco central na escola deve ser a aprendizagem das crianças, que seja significativa e tenha sentido em seu cotidiano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também discute a questão do PDI. Nele contém um capítulo que relata como deve ser realizado esse Plano:

As modalidades nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 43).

Também destaca que alguns aspectos não podem ser desconsiderados, tais como:

- A real necessidade dessas adequações;
- A avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular;
- O respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão. (BRASIL, 1998, p.43).

Portanto, compreendemos que o PDI visa propiciar o atendimento das dificuldades de aprendizagens dos educandos e assim beneficiar a sua escolarização, sendo que deve sempre considerar as competências e as potencialidades dos alunos, espelhando-se no currículo regular, desse modo propiciaremos igualdade de oportunidades educacionais, uma educação inclusiva que realmente seja para todos.

Considerações finais

Por meio das reflexões que realizamos, concluímos que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um importante instrumento de avaliação e de planejamento que deve ser elaborado nas práticas educacionais para os alunos que apresentam possíveis dificuldades de aprendizagem, visando suprir as necessidades por meio de uma intervenção bem subsidiada e elaborada.

Acreditamos ser de grande valia e necessária as discussões realizadas em torno do tema, uma vez que ajudará profissionais da educação a buscar uma melhor prática educacional e possibilitará um melhor entendimento sobre o assunto, desse modo pode ser modificado a prática educacional, revendo conceitos e paradigmas enraizados.

Portanto, o PDI é um instrumento de avaliação e planejamento que pode auxiliar no processo ensino aprendizagem dos educandos, no qual pode ser destinado tanto para os alunos com deficiência, quanto aos alunos que tem dificuldade de aprendizado e não são público alvo da Educação Especial, beneficiando indivíduos que necessitam de uma atenção maior para se desenvolverem na aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais cap. das Adaptações Curriculares.**1998.

_____. Resolução CNE/CNB N° 04/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de Outubro de 2009. Consultado em julho de 2012.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 9.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação. Orientação SD, n. 01/2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial de Minas Gerais**, 9 abr. 2005.

PEREIRA. D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN. p.181. 2014.

POKER, R. B. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2013, 184p.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. São Carlos: UFSCar, 2014. 245f.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. 13^a ed. São Paulo: Libertad, 2013.

**ESCOLA E JUVENTUDES:
a educação brasileira forma estudantes protagonistas de
suas próprias histórias?**

*Kelen Cristina Nunes
Renata Alves Ferreira Santos Machado
Vanessa Mendes Silva
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir de uma das atividades realizadas em Projeto Integrado de Prática Educativa V – PIPE V⁵, do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (UFU, 2007, p.43, grifos do documento), “(...) os PIPEs iniciam o **eixo da práxis educativa**, onde pretendemos possibilitar aos alunos e professores o ‘aprender a aprender’ com a pesquisa, (...)”. Nesse sentido, com o intuito de ter contato com temáticas pouco discutidas no curso, foi proposto pela docente que

⁵ Conforme destaca o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (UFU, 2007, p.43), “o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE – apresenta-se como (...) possibilidade de articulação [das práticas] e deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de Educação Básica.”

orientava esse Projeto, que se analisasse o documentário brasileiro “Nunca me sonharam”, de 2017, do diretor Cacau Rhoden.

Com base na discussão do filme, este artigo tem por finalidade refletir sobre a relação entre escola e juventude, avaliando a educação que as instituições de ensino médio oferecem e a educação sonhada pelos/as jovens estudantes, considerada uma utopia. Isso se deve porque os documentos oficiais (re)afirmam que essa etapa de ensino deve servir, principalmente, para que estes/as se preparem para o mundo do trabalho, mas efetivamente não os/as qualifica para a atuação profissional e nem para a educação superior.

Na legislação que fundamenta a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9394/96, verifica-se no artigo 35, inciso II, um dos objetivos do ensino médio em relação à profissionalização dos/as estudantes: “(...) II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (...).” (BRASIL, 2018).

Ao analisar este objetivo, compreende-se o viés neoliberal, uma vez que os/as jovens profissionais precisam ser formados/as para ter flexibilidade, capacidade de adaptação e constante preparação para o mundo do trabalho. Por isso, estes/as acabam por se tornar meros/as reprodutores/as de conteúdos, atendendo prioritariamente ao esperado por um sistema capitalista, meritocrático, que trata de forma desigual as diferenças. Isso é perceptível quando se compara, a grosso

modo, a juventude pobre, na maioria das vezes negra, das periferias, e a juventude de classe média ou alta, branca de modo geral, que mora nos centros das cidades brasileiras, sem considerar ainda outras especificidades como gênero, cultura, faixa etária, dentre outros.

Assim como na LDB 9394/96, na última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, a questão do preparo do jovem para o mundo do trabalho aparece também vinculada à cidadania⁶. No primeiro documento, a escola deve preparar o/a jovem para ser cidadão/cidadã; no segundo, precisa exercitá-la, pois uma de suas competências deve ser “(...) apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2017, p. 9).

Ao vincular trabalho e cidadania, é preciso problematizar que cidadão espera-se, que homens e mulheres almeja-se, tendo em vista o discurso oficial. Com base no que se pretende da formação dos/as estudantes no Ensino Médio, considerando-se o que os documentos apresentam como aprendizagens essenciais e básicas, questiona-se: Como um modelo de educação, que é imposto aos/às jovens, pode leva-los/as a serem críticos/as,

⁶ Destaca-se que a última versão da BNCC, apresentada pelo Ministério da Educação em abril de 2018, sofreu várias críticas e está em fase de (re)elaboração. Não está claro no documento quais são as habilidades a serem desenvolvidas nas áreas e conteúdos, principalmente, das ciências humanas e da natureza, evidenciando-se a pouca relevância a esses campos do conhecimento.

autônomos/as e sujeitos/as de sua história? Como alcançar tais capacidades?

Para tentar responder essas inquietações e incertezas, analisou-se o documentário “Nunca me sonharam” que coletou relatos de vários/as jovens brasileiros/as, estudantes do ensino médio, procurando entender essa etapa da vida humana, a relação entre eles/as e a escola, a cultura e o trabalho, assim como o protagonismo juvenil, seus anseios, sonhos e medos.

Neste trabalho, compreendeu-se “O filme como obra artística autônoma, suscetível de engendrar um *texto* (análise textual), que fundamente os seus significados, em estruturas narrativas (análise narratológica), (...)” (AUMONT; MARIE, 2004, p.10, grifo do autor). Procurou-se, nessa perspectiva, entender o filme por ele mesmo, “lendo-o” e interpretando-o sem confrontar com outras situações ou outros filmes.

Fundamentando-se em Freire (1967) que trata no livro “Educação e Mudança” sobre a importância e a necessidade de uma educação transformadora por meio de um/a profissional comprometido com a sociedade da qual faz parte, sendo capaz de realizar a práxis, saindo da consciência ingênua e alcançando a consciência crítica. Dayrell (1996, 2003, 2007) contribuiu para a análise da juventude brasileira, assim como da escola como um espaço sociocultural. Compreende-se que os dois autores, dentre outros lidos neste trabalho, possibilitam refletir sobre a sociedade na qual os/as jovens estudantes estão inseridos/as, em que as classes privilegiadas têm os melhores lugares, mas também revelam a possibilidade de que estes/as sejam produtores de suas próprias culturas e protagonistas de suas próprias histórias.

Para a estruturação deste trabalho, inicialmente no referencial teórico, analisaram-se as características que são pertinentes às juventudes, e sua relação com o meio sociocultural, educacional e o mundo do trabalho. Para isso, amparou-se em documentos que possibilitam uma análise da educação como a LDB (2018) e a última versão da BNCC para o Ensino Médio (2017), destacando-se alguns de seus artigos e competências, especificando a formação dos/as jovens para o trabalho e para a cidadania, e problematizando seu protagonismo. Posteriormente, nos resultados e discussões destacaram-se alguns relatos do documentário “Nunca me sonharam”, entrecruzando com o referencial teórico e, em seguida, apresentaram-se as considerações finais.

As juventudes no contexto social brasileiro

Para iniciar a análise teórica, com base na relação entre os/as jovens e a escola, o mundo do trabalho e a cultura, destaca-se como as juventudes podem ser vistas. Segundo Bourdier (1983, apud BARRIENTOS-PARRA, 2004, p. 132), “não se deve incidir no erro de falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma faixa etária”.

Nesse sentido, não se deve reduzir a juventude a um conjunto específico de pessoas, a uma fase de transição, uma preparação para a vida adulta, pois, os/as jovens são sujeitos/as únicos/as, advindos/as de culturas e contextos sociais diversos. Por isso, de acordo com Brenner e Carrano (2014, p.1225), esse grupo é heterogêneo, uma vez que jovens são grupos sociais que estão

[...] entre 15 e 29 anos completos. Esta definição passou a vigorar no ano de 2010 com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 65, que ficou conhecida como a PEC da Juventude. O termo jovem foi incorporado, então, ao texto da Constituição Federal. Este grupo é dividido em três subgrupos:

1. o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos;
2. o jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e
3. o jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos.

É por essa complexidade de diferentes faixas etárias que se deve entender os/as jovens como agrupamentos diversos de seres humanos repletos de potencialidades, em construção, e com um jeito próprio de ver a vida. Por serem humanos, e viverem momentos específicos do desenvolvimento, trazem consigo também contradições, incertezas, erros, acertos, dentre tantas outras características.

Por isso, mesmo diante dos limites impostos pela sociedade, não se pode desconsiderar que as juventudes têm seus sentimentos próprios, de amor, raiva, alegria, tristeza, euforia, dentre outros, as quais as levam a refletir sobre as experiências vivenciadas de modos diferentes em relação aos/às adultos/as, considerando-se os agrupamentos dos quais os/as jovens façam parte. Porém, há pontos em comum entre os diversos grupos de jovens, principalmente das camadas mais pobres, uma vez que passam por algumas especificidades nessa fase da vida, como as expectativas com relação ao futuro, o primeiro emprego, a profissão em que atuarão, dentre outros.

De acordo com Freire (1967), a sociedade imputa muitos limites sobre as massas populares, que marcam os sujeitos como objetos. Mesmo que o tempo histórico analisado por Freire não seja o mesmo, há semelhanças com o que se verifica nesse final da segunda década do século XXI, pois, no caso das juventudes das camadas populares, a objetificação de sua condição humana é perceptível.

Desconsideram-se, além da condição social, muitas outras particularidades, pois os/as jovens possuem marcas que são subjetivas de sua personalidade, que lhes dão autonomia para a construção de suas identidades, manifestadas muitas vezes por seus estilos individuais, por meio de roupas, tatuagens, piercings e comportamentos considerados exóticos socialmente. Muitas vezes, essas identidades constituídas pelos/as jovens são consideradas afrontosas para as famílias e as instituições educativas que não compreendem seus modos de ser e existir, considerando-os/as sem relevância, algo natural das juventudes ou apenas rebeldia. Essa desconsideração ao que as juventudes querem dizer, tendo em vista seus valores, comportamentos e formas de lidar com o mundo, pode acarretar impactos na formação destas. Na maioria das vezes, o que pensam e o que fazem geram conflitos, pois não são, comumente, o que a sociedade espera delas, pois ainda tem-se padrões sociais impostos socialmente.

E qual seria o modelo de jovem que a escola pretende formar? Geralmente não é o/a jovem encontrado/a em seu ambiente, pois a maioria dos/as estudantes é pertencente a camadas populares, advindos/as de diferentes classes sociais que reafirmam sua subjetividade juvenil e que os/as orientam em suas ações. São jovens que têm particularidades culturais,

linguagem própria e que incomodam a muitos/as professores/as, gestores/as, dentre outros/as profissionais.

Muitas instituições de ensino consideram esse público como pretensioso/a e irresponsável, sem ouvir seus interesses, desejos, sonhos, dificuldades, sofrimentos etc., causando neste o desinteresse pela educação e, em muitos casos, a evasão da escola. Segundo Dayrell (2007),

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Com base nesse cenário, pode-se perceber que existe um grande impasse envolvendo as instituições escolares e os processos de socialização e aprendizagem dos/as jovens que, na maioria das vezes, acontecem por imposições de normas sociais a serem seguidas. Isso é necessário para que obtenham uma formação considerada adequada, pois se espera que as instituições de ensino contribuam para que estes/as sejam encaminhados/as ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, a legislação brasileira para o Ensino Médio dá suporte a esse modelo de formação, analisando-se alguns pontos que a LDB destaca sobre esse nível de ensino. Destacam-se suas finalidades apresentadas no artigo 35:

consolidar e ampliar o que foi aprendido no ensino fundamental, formar de modo elementar para o trabalho e para a cidadania, contribuir também, para a formação humana e para o entendimento das bases que constituem a produção científica e tecnológica, subsidiadas pelas disciplinas escolares. (BRASIL, 2018)

Essas finalidades básicas são importantes para a formação dos/as jovens do ensino médio. Contudo, em que concepções educacionais se fundamentam, uma vez que seriam necessárias escolas com currículo, estrutura física, recursos humanos e financeiros que possibilitassem uma formação integral, o que, na maioria das vezes, não ocorre no Brasil. Além disso, como garantir abrangência/totalidade às necessidades educacionais, tendo em vista as diferentes realidades? O país possui uma diversidade cultural, social e econômica significativa, e não seria possível atender às especificidades das juventudes com essas finalidades tão restritas e verticais, que tentam homogeneizar, não levando em consideração as singularidades dos grupos sociais aos quais os/as jovens fazem parte.

No ensino médio, nível em que a maior parte das juventudes se encontram, ressalta-se a formação para o trabalho, sob o viés da Base Nacional Comum Curricular ainda por ser aprovada:

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais

complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BNCC, 2017, p. 465).

Identificando-se a perspectiva da BNCC sobre o ensino médio e a preparação dos/as jovens profissionalmente, destaca-se que a educação brasileira não se destina para que eles/as possam atuar a curto prazo profissionalmente. Assim, com poucos recursos financeiros destinados à educação, impossibilitando a compra de materiais e instrumentos tecnológicos de grande porte, e com um currículo escolar e uma formação docente que distanciam teoria da prática, o Ensino Médio prepara para quê?

Em uma sociedade meritocrática, deposita-se o insucesso aos/às estudantes e não às estruturas sociais, ressaltando que suas dificuldades escolares são decorrentes da falta de empenho nas últimas etapas do ensino fundamental. Nesse sentido, a partir do que é explicitado pelo aparato legal e o referencial teórico, é possível que o protagonismo juvenil seja conquistado?

Deve-se levar em consideração que o/a jovem, comumente, é um/a sujeito/a ativo/a, em busca de novos desafios; porém, se a escola e a sociedade em geral não o/a enxergar como parte vital da humanidade e dar-lhe a oportunidade de expressar e participar ativamente dessas mudanças, esse protagonismo estará mais distante de acontecer. Pois, segundo Paulo Freire (1967, p.20), “uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática”.

Dubet (2006 apud DAYRELL, 2007), ao tratar da transformação das instituições sociais, como a família, e o processo que ele denomina de “desinstitucionalização do social”, afirma que:

No caso específico da escola, esse processo de mutação não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois ‘obriga os indivíduos a se construírem ‘livremente’ nas categorias da experiência social’ que lhes são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que ‘os indivíduos são livres e mestres de seus interesses [...], a dominação impõe aos

atores as categorias de suas experiências, categorias que lhes interdita de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos [...]’. (DUBET, 2006, p. 403 apud DAYRELL, 2007, p.1115).

Por esse motivo então, acredita-se que, para o alcance do protagonismo juvenil, a escola deve se pautar pelo processo de humanização, criando condições reais de acesso ao conhecimento, diálogo entre os/as sujeitos/as e a realidade em que vivem, aprimorando assim as relações sociais e culturais destes/as.

Ao desconsiderarem-se as juventudes como capazes de produzirem suas próprias culturas, de serem sujeitos/as ativos/as, estas não são compreendidos/as como pessoas em constantes mudanças que experimentam o mundo, com diferentes formas de lazer e cultura, inseridos/as em vários espaços sociais. Por isso, muitas vezes acabam por romper com paradigmas e tradições impostas pela família e pela sociedade.

Nesse sentido, os/as jovens marcados/a pelo preconceito social, como os/as negros/as em específico, encontram formas de resistência e existência em um universo social e escolar que desconsidera a música, a dança, a literatura, dentre outras linguagens artísticas, produzidas por esses grupos. A música, por exemplo, “promove conexões virtuais e alternativas com tradicionais territórios negros, com culturas negras variadas, aponta para um pertencimento juvenil afro-diaspórico, remete também a um mundo juvenil negro perverso e racializado desde um longínquo estado” (LIMA, 2002, p.92). Essas expressões culturais evidenciam a capacidade de produzir cultura dos/as jovens, de terem voz e vez na sociedade, na busca por

autonomia para a realização pessoal e a superação da condição que lhes é imposta.

Resultados e discussões

Subsidiando-se pelas considerações teóricas iniciais, pretende-se analisar o documentário “Nunca me sonharam” por meio do que os/as jovens ou profissionais de escolas públicas entendem por juventude(s), a relação desses/as jovens com a escola, o mundo do trabalho e a cultura, assim como o protagonismo (ou não) social destes/as.

Sob essa perspectiva, pretende-se abordar questões e situações que foram apresentadas por jovens de diversos estados brasileiros, evidenciando as dificuldades que encontram em um mundo repleto de padrões.

Alguns/Algumas professores/as que foram entrevistados/as enfatizam que os processos educacionais devem ser compreendidos para além dos muros escolares, respeitando os/as jovens, considerando suas escolhas, e incentivando-os/as a seguirem seus próprios desejos e vontades. A professora de uma Escola Estadual do estado do Ceará ressaltou que

O professor precisa compreender o sonho de cada um, por que muitas das vezes impomos-lhe que saiam do ensino médio e vá direto a universidade, não respeitando seus desejos muitas vezes de ser caminhoneiro, boiadeiro, agricultor, etc. Sem desmerecer, pois o mundo precisa de todos os profissionais. (NUNCA ME SONHARAM, 2017).

Diante desse relato, deve-se entender que o papel do/a professor/a vai muito além de ensinar conteúdos. Ele/a deve ser a ponte que liga a educação e os sonhos dos/as jovens estudantes, que são deixados/as ao longo do caminho da vida, por serem marginalizados/as, por serem direcionados/as a reproduzir aquilo que já está posto.

Identificaram-se outros relatos importantes sobre a relação da juventude com a escola, como o de um professor que afirmou: *“o jovem é muito maior do que a educação que está posta”*, e de uma jovem estudante: *“querem que você aprenda aquilo que eles acham que você deve saber, oprimem sua opinião”*. Por meio desses depoimentos, pode-se entender a necessidade de uma educação democrática, que possibilite condições para as juventudes construírem sujeitos/as emancipados/as.

Essa constante busca por autonomia faz parte do inacabamento humano, como ressalta Freire (1967).

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1967, p. 14).

A falta de diálogo entre escola, professor e aluno provoca um sentimento de que está tudo pronto e acabado, quando há muito o que se construir para o alcance de uma formação significativa para todos/as. A instituição de ensino precisa ser vista como um lugar de oportunidades de conhecimento, de acesso à cultura, de socialização, dentre outras possibilidades, e não de desesperança.

A sociedade deveria valorizar a produção cultural dos/as jovens, pois ela faz da construção destes/as como sujeitos/as ativos/as, aproximando-os de serem protagonistas de sua própria história. Isso é demonstrado no documentário por meio dos/as jovens que fazem *rap* na periferia de São Paulo, cujas letras expressam suas realidades.

Nunca tentei ser melhor que ninguém; só vou mostrando meu talento praqueles que tem; vontade de se aprimorar na batida e vem, de coração pro nosso lado mostrando que é zen; sou dominante de um universo paralelo; com base na realidade eu monto meu castelo; chega de ser tirado e de todo esse flagelo, por isso eu quero mano, eu quero; olho só pra frente, pra frente, não vejo mais nada. (NUNCA ME SONHARAM, 2017).

A cultura produzida por eles/as evidencia o cotidiano no qual estão inseridos e a vontade que possuem de serem ouvidos/as por essa sociedade que insiste em ignorar seus potenciais. Constitui-se como forma de resistência, contra toda dominação, como possibilidade de emancipação social, de problematizar o mundo que os/as rodeia.

Entretanto, pelas condições socioeconômicas, muitos jovens abandonam seus estudos em busca de trabalho, como aparece no documentário, por meio do relato de Francisco Ronildo da Silva, 18 anos, de Campos Sales – Ceará: *“Uma desmotivação pessoal minha também, uma impressão de que o trabalho seria mais prático, mais rápido, não era a melhor opção pra mim continuar estudando”* (NUNCA ME SONHARAM, 2017, sic), e também do jovem Alisson Ribeiro, 18 anos Santarém - Pará:

É meio difícil né, 18 anos, segundo ano, tentando terminar, correndo atrás de emprego, e sendo que eles pedem currículo adoidado. Assim, e a gente não sabe o que oferecer. Aí, a gente tem que correr atrás de cursinho, e dinheiro que falta. Então, é meio difícil assim, dizer o que a gente vai ser, é tipo jogado à sorte. (NUNCA ME SONHARAM, 2017)

São realidades diferentes, mas que demonstram a necessidade e dificuldades dos/as jovens se inserem no mercado de trabalho, devido às exigências impostas. Verifica-se que eles/as se veem obrigados/as a aceitar subempregos de maneira precária, devido à falta de experiência, na maioria das vezes pela situação socioeconômica de suas famílias, e também por suas necessidades pessoais.

Em algumas partes do documentário, identifica-se que muitos dos relatos dos/as jovens apontam para a falta de perspectivas, por não se verem incluídos/as em um meio sociocultural no qual se identifiquem, pois, na maioria das vezes, este não os/as considera. Muitos/as são desacreditados/as

pelas famílias, o que é perceptível pelo depoimento de Felipe Lima, 17 anos, Nova Olinda – Ceará, um dos jovens entrevistados.

Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que um pobre pudesse também ter conhecimento. Pra eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, vendedor, alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico, eles não sonhavam e não me ensinaram a sonhar. Eu aprendi a sonhar sozinho, e estou aprendendo a viver também praticamente só.

Diante da falta de incentivo da própria família, muitas vezes os/as jovens desistem de seus sonhos e objetivos, evadem das escolas, ou simplesmente não veem significado em seus aprendizados, reforçando o que já está imposto pela sociedade capitalista de que o esforço pelo sucesso é individual e o fracasso também. Contudo, não basta querer para alcançar o esperado, uma vez que muitos/as são das camadas mais populares e não têm uma educação que forme efetivamente para o trabalho ou para a cidadania efetiva. Acabam, por falta de condições de existência ou outras possibilidades, reproduzindo as experiências dos/as seus/as familiares.

Para que haja mudanças nessa condição em que estes/as se encontram, deve-se haver transformação, que só será possível com a atuação efetiva da sociedade, uma vez que,

(...) o fundamental é que esta realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criam, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a. (FREIRE, 1967, p. 8).

Diante do que foi exposto neste trabalho, entende-se que, para os/as jovens saírem dessa condição de sujeitos/as oprimidos/as, a educação deve ser o meio para que estes/as sejam protagonistas da mudança, e não apenas coadjuvantes, construindo-se então, como protagonistas de suas próprias histórias. Contudo, a educação por si só não possibilita mudanças se os/as sujeitos/as que fazem parte de um contexto social maior não começarem o processo de transformação social.

Considerações finais

Uma das atividades do Projeto Integrado de Prática Educativa V tinha como propósito analisar o documentário “Nunca me sonharam”, que ocasionou a elaboração deste trabalho. Como embasamento teórico, subsidiou-se em Paulo Freire (1967) e Dayrell (2007), dentre outros/as autores/as, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e na proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2017). As leituras possibilitaram fazer

uma breve análise sobre o que se espera e o que impõem-se aos/às jovens, uma vez que não se considera o que realmente necessitam, conforme o contexto destes/as, tendo em vista as condições socioeconômicas, etnias, gêneros, sexualidades, culturas, dentre outros.

Identifica-se, nesse sentido, que existe uma contradição entre o que as leis estabelecem, assim como o que a escola brasileira oferece e o que as juventudes desejam, com base nos relatos selecionados no documentário. Muitos/as não têm condições necessárias para se tornarem protagonistas de suas próprias histórias, uma vez que o questionamento dos/as jovens é que a escola não propicia momentos que eles/as possam participar ativamente, da mudança e construção de uma nova realidade.

Ressalta-se, porém, que não se pode depositar toda a responsabilidade pelas juventudes na educação escolar, uma vez que nossa sociedade se fundamenta em uma estrutura econômica que não possibilita a todos/as de ter acesso aos direitos básicos. Assim, para que a escola se transforme é imprescindível que as bases se modifiquem.

Por se tratar de uma questão essencial para o debate da conjuntura vivida no final da segunda década do século XXI, entende-se que são necessárias novas pesquisas sobre o tema, que englobem os direitos e os deveres das juventudes muitas vezes esquecidas. Compreende-se a relevância de se valorizar a autonomia delas, em uma sociedade brasileira tão carente de pessoas que estejam comprometidas a realizar uma mudança social.

Referências

AUMONT, J.; MARIE, M. **A Análise do filme**. Lisboa: Texto & Grafia, 2004.

BARRIENTOS-PARRA, J. O estatuto da juventude: instrumento para o desenvolvimento integral do jovem. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 41 n. 163 jul./set. 2004, p.131-152. Disponível em: <<http://www.uje.com.br/estatutodajuventude/arquivos/EstatutodaJuventudecomentado.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC: Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. **Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio**: representações da escola em três filmes de estudantes. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.24, p.40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIMA, A. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de salvador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 77-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v22n57/12004.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MOURA, A. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Sertão. In: LOVATO, A; YIRULA, C. P; FRANZIM,

R. (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo Ashoka / Alana, 2017.

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria

Farinha Filmes, duração: 1h20', 2017. Disponível em: <<http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>>.

Acesso em: 17 jun. 2018.

**PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA:
um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação
Infantil**

Larissa Cintra Rocha

Michelle Aparecida Guimarães Faria

Regileusa Aparecida Dutra Goulart

Ritiele Takemoto

Gláucia Signorelli

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

Este trabalho faz parte das atividades das disciplinas referentes ao Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) IV e V, oferecidas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). De acordo com o PPP da graduação em Pedagogia dessa instituição, os PIPEs são propostos desde o primeiro semestre do curso, como parte do eixo da práxis educativa, cujo objetivo é:

[...] oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não-escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; gerar uma atitude científica e didática do aluno e do professor,

contribuindo para que o processo de formação seja marcado pela experiência de pesquisa; ampliar a concepção de Educação; oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso (UFU, 2007, p. 44).

Nesse sentido, o presente trabalho se justifica pela relevância em discutir as experiências vivenciadas nos PIPEs, no sentido de repensar as possibilidades para continuidade do percurso do eixo da práxis educativa. Para tanto, selecionou-se uma temática que emergiu nessa trajetória, com vistas a problematizar a prática pedagógica num movimento de reconstrução dos saberes acadêmicos por meio do questionamento e da reflexão sobre a prática escolhida.

Para este estudo, selecionou-se a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. A opção por esse foco foi impulsionada, além das discussões realizadas nos PIPEs, pelas experiências formativas, como os estudos nas disciplinas “Direito à Infância”, “Fundamentos da Educação Infantil” e “Literatura Infantil”, os quais despertaram a vontade em conhecer as ações dos professores nessa etapa educacional.

Outro fator que contribuiu para isso se refere à experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia, nas áreas de Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. A inserção na escola

aproximou os autores deste texto à prática dos professores, especialmente os da Educação Infantil, levando à reflexão sobre a importância dessa fase de escolarização na vida das crianças. Passou-se a observar a prática das professoras, os saberes delas, a forma como organizam o trabalho pedagógico, como se relacionam com as crianças, o planejamento das aulas, a relação entre teoria e prática, dentre outros aspectos inerentes à função docente.

Entre os estudos teóricos das disciplinas e a vivência na escola de Educação Infantil, percebeu-se a necessidade de preparo para exercer uma prática que coloque a criança como centro da aprendizagem, que a respeite em suas individualidades, vontades e a ajude a desenvolver sua autonomia e identidade. Para isso, é primordial o embasamento teórico, com o intuito de sustentar as práticas essenciais para as especificidades da Educação Infantil.

Justifica-se a escolha desse tema por ser uma área importante em que se pode atuar como futuro professor. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, em que o professor tem, em suas práticas pedagógicas, a função de ser um mediador na construção do conhecimento, podendo contribuir com os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências enquanto sujeitos produtores de histórias. Assim, o propósito deste estudo é refletir conforme os questionamentos abordados: Como se caracteriza a prática pedagógica na Educação Infantil, sob a perspectiva dos teóricos desse campo? O que pensam as professoras sobre esse nível de ensino? Quais são as boas práticas observadas e o que elas nos ensinam?

Para responder a essas questões, definiu-se o objetivo geral: conhecer e analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e como elas se articulam com o conhecimento teórico na construção da práxis educativa. Como objetivos específicos, visa-se identificar as práticas aplicadas na sala de aula pelos professores regentes; analisar como os professores entendem a relação entre teoria e prática; verificar como essa relação se manifesta na prática; e constatar se tais práticas envolvem operações concretas e lúdicas.

Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, o que possibilita investigar aspectos qualitativos das práticas realizadas por docentes da Educação Infantil. A coleta de dados foi feita por meio de questionários com professores que atuam em escolas públicas municipais de Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos.

Neste texto serão abordadas as finalidades de Educação Infantil, a partir dos aspectos legais e pedagógicos. Em seguida, apresentar-se-ão dados da pesquisa realizada nas disciplinas referentes aos PIPEs IV e V, com foco nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por fim, há as considerações finais.

Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos

Nesta seção serão abordados os aspectos legais que norteiam a Educação Infantil, bem como as finalidades dessa etapa da Educação Básica. Em seguida será discutida a concepção de práticas pedagógicas, com base em autores como Zabala (1998), Angotti (2003) e Barbosa (2010). A partir disso,

visa-se compreender como e quais são as práticas dos professores no referido nível de ensino.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 9.394/1996), no Art. 29: “A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação e da comunidade”. Logo, a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança em todas as dimensões e de forma integral, em ação conjunta com as famílias. Nesse caso, a escola e a família devem estar em constante diálogo.

Mesmo que haja tensões e ideologias nas leis, “residindo nelas à dimensão da luta por inscrições mais democráticas na educação” (OLIVEIRA, 2008, p.54), nota-se a finalidade de fazer com que a Educação Infantil seja reconhecida como fase inicial da educação da criança e oferecida com qualidade, além de atender ao seu desenvolvimento integral. A autora ainda ressalta que:

[...] é na Educação Infantil que a maioria de nossas crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e na sociedade. Por isso, esse nível de educação requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessa faixa etária (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Outro documento oficial que remete diretamente às práticas pedagógicas da Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998). Ele integra uma série de parâmetros curriculares nacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), atendendo às determinações da LDB.

O RCNEI pretende desenvolver a identidade e a autonomia da criança, além de ampliar o seu conhecimento de mundo. Apresenta, como proposta curricular, os “eixos de trabalho que orientam para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998, p.7). As orientações didáticas aos professores enfocam o trabalho com três tipos de atividades (atividades permanentes, projetos de trabalho e sequência didática), voltadas para a promoção de seu desenvolvimento, aprendizagem, autoestima, formação de sua autonomia, entre outros aspectos.

Para conceituar as práticas pedagógicas, utilizou-se a definição de Barbosa (2010), que as compreende como atividades do professor guiadas por finalidades e conhecimentos sustentados a partir de uma perspectiva teórica. Ainda segundo a autora:

A atividade educacional do (a) professor (a) de Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teórico-prática, assumida como uma relação recíproca, em que a prática é referência para a organização do pensamento teórico de

todo professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo (BARBOSA, 2010, p.1).

Desse modo, as práticas pedagógicas se referem à forma utilizada pelos professores para ensinar, bem como a relação entre teoria e prática voltada à organização do processo de aprendizagem dos alunos. Deve ser reflexiva, orientadora, didática, transformadora e libertadora, fazendo da sala de aula um lugar de aprendizado e troca de saberes, em benefício do aluno. Segundo Barbosa (2010):

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio material e cultural (p.1).

Sob esse viés, as práticas pedagógicas dos docentes correspondem a planejamento, conhecimentos e experiências desenvolvidos a partir do aprendizado teórico e prático em sala. A articulação entre teoria e prática tem, em sua essência, o objetivo de construir uma práxis que contribua com a formação das crianças; por conseguinte, entende-se que a dialogicidade entre esses aspectos, que ocorre no cotidiano do professor, é o melhor processo para a concepção do trabalho pedagógico que

instigue potencialidades, autonomia e conhecimentos das crianças.

A práxis educacional não se constrói apenas como discurso sobre a educação; é, pois, na relação entre teoria e prática que os educadores encontram referenciais para a construção de saberes. Além disso, vale ressaltar que o saber docente é um “saber plural”, porque exige dos professores “capacidade de dominar, integrar e mobilizar” uma diversidade de saberes que poderão capacitá-los para a mediação e a construção do conhecimento infantil (TARDIFF, 2002, p. 39).

A práxis é entendida como uma relação de compreensão e ação, concebida a partir da perspectiva marxiana – é na prática que o homem tem de demonstrar “o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 2005, p. 120). Assim, ela é vista como o processo de pensar e agir na prática escolar.

Nesse entremeio, a idealização de uma prática pedagógica reflexiva, autônoma e crítica no âmbito escolar tem a intenção de transformar a sociedade, sendo a educação um eixo essencial. Por conseguinte, os professores utilizam da práxis no processo educativo exercido em sala, de maneira a serem os mediadores do conhecimento, valorizando o saber e o papel ativo das crianças na Educação Infantil.

Uma das práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil é o lúdico, em que o brincar faz parte da essência da infância, promovendo o crescimento pela exploração do mundo à sua volta. Esse tipo de ensino promove funções primordiais da formação da criança, tornando possíveis e fáceis os relacionamentos e as vivências no âmbito escolar.

Ao brincar, a criança faz uso do imaginário, pois é nesse momento que expressa a noção de mundo e as experiências (KISHIMOTO, 2010). Outro viés do lúdico são as possibilidades de desenvolvimento motor infantil, como coordenação motora fina, a qual desenvolve o movimento de pinça, recortar, pintar etc. A partir das atividades propostas nessa vertente, há as brincadeiras, com o propósito de elevar a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente as dificuldades de forma criativa. Assim, elas se qualificam como sujeitos críticos que reconhecem e compreendem as transformações do objeto de estudo em aprendizagem.

Nesse ínterim, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 orienta as ações na Educação Infantil e contribui sobremaneira com as práticas educativas dos professores, de modo a ampliarem o conhecimento de mundo das crianças nessa fase escolar. Tal documento propõe seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, que auxiliam na construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.

O eixo Movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. É mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço, pois se constitui em uma linguagem permeada por movimentos expressivos que permitem à criança uma interação com o ambiente físico e humano. O RCNEI (1998) considera que o trabalho com o movimento tem uma multiplicidade de funções e manifestações motoras, “propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma

reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.” (p. 15). Há duas principais dimensões do eixo Movimento a serem oferecidas pelos professores aos pequenos: expressividade; e coordenação e equilíbrio.

Por sua vez, o eixo Música se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e do relacionamento expressivo entre som e silêncio. A música está presente em todas as culturas, e seu uso na Educação Infantil atende a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos a serem explorados no cotidiano escolar – lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, comer, dormir, divertir, dançar; e a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, os quais traduzidos em canções infantis (BRASIL, 1998). Conforme o RCNEI (1998), os conteúdos musicais trabalhados nessa fase giram em torno do fazer e da apreciação musical.

As Artes Visuais se configuram em certo tipo de linguagem que expressa, comunica e atribui sensações de sentimentos, pensamentos e realidade. Por meio da organização de linhas, formas e pontos expressos em rabiscos, desenhos, pinturas, colagens e outras atividades, as crianças criam, inventam e fantasiam a realidade (BRASIL, 1998). Nesse contexto, o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. Assim como a música, “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica

sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, p. 85). Vale ressaltar que os conteúdos desse eixo dizem respeito ao fazer artístico e à apreciação em Artes Visuais.

O trabalho com a linguagem na Educação Infantil tem grande importância para a formação do sujeito, pois permite que ele interaja com outras pessoas, proporciona a construção de conhecimentos e desenvolve o pensamento. De acordo com o RCNEI (1998, p. 117), “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. É na Educação Infantil, por meio do trabalho com a Linguagem Oral e Escrita, que se amplia a capacidade de comunicação e expressão das crianças, além de haver o acesso ao mundo letrado. Essa expansão está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Os conteúdos são apresentados às crianças por meio de três tipos de práticas: “falar e escutar”, “práticas de leitura” e “práticas de escrita” (BRASIL, 1998, p. 133).

No eixo Natureza e Sociedade, discute-se de forma interativa o mundo onde as crianças vivem, abordando um conjunto de fenômenos naturais e sociais. Ele reúne temas apropriados ao mundo social e natural e que são de grande interesse das crianças, como festas da cidade, pequenos animais, história de outros tempos. Discutem-se os seguintes conteúdos: “organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “os lugares e suas paisagens”, “objetos e processos de

transformação”, “os seres vivos” e “fenômenos da natureza” (BRASIL, 1998, p. 180).

Para o trabalho com o eixo Matemática, as orientações aos professores destacam a necessidade de partir dos conhecimentos matemáticos que constituem a vida cotidiana, de modo que as crianças, com os recursos da experiência diária, possam resolver situações problemas (BRASIL, 1998). O RCNEI (1998) sugere atividades como contar figurinhas, repartir balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular e operar com dinheiro e outras situações em que o raciocínio lógico se desenvolve. Outra forma de aquisição de conhecimentos matemáticos ocorre enquanto a criança atua no espaço ao seu redor, se desloca de um lugar para outro, sobe e desce, vive experiências com conceitos matemáticos (grosso e fino, grande e pequeno, alto e baixo, em cima e embaixo etc.), em que estabelece referências, identifica posições e compara distâncias. Os conteúdos dessa fase devem abordar números e sistema de numeração, contagem, notação e escrita numéricas, operações, grandezas e medidas, espaço e forma (BRASIL, 1998).

Na seção a seguir serão apresentados os dados da pesquisa realizada nas disciplinas atinentes aos PIPEs IV e V, com foco nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

PIPEs IV e V: em foco as práticas pedagógicas na Educação Infantil

Após a revisão teórica sobre práticas pedagógicas, foi-se a campo com questionários, no intuito de analisar como

realmente ocorre esse processo. Participaram da pesquisa quatro professoras que atuam na Educação Infantil.

A primeira questão abordada foi: “Quais são os objetivos e as prioridades no planejamento das suas aulas para a Educação Infantil?”. Na sequência estão as respostas das professoras:

Quadro: Prioridades no planejamento na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	A criança é o centro do planejamento curricular e das aulas. Considero fundamentais nesse processo a interação e a brincadeira.
Professora 2:	Primeiro faço uma sondagem de como está o desenvolvimento da minha turma e planejo de acordo com a faixa etária e a proposta pedagógica da escola.
Professora 3:	No meu planejamento de aula eu deposito meu conhecimento em favor de um ano produtivo.
Professora 4:	Meu objetivo, quando planejo minhas aulas, é pensar em como atividade proposta vai ser desenvolvida, para que ela tenha ludicidade e seja rápida.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as falas, nota-se que as professoras 1 e 4 têm em sua prática uma vertente construtivista, visto que elas usam a interação, o lúdico e as brincadeiras para construir e desenvolver o processo de ensino com as crianças. Sobre a importância do lúdico, Vygotsky (1991) destaca que o ato de brincar concretiza o pensamento infantil, pois é por meio dele que os pequenos desenvolvem aspectos cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, aprendendo e estabelecendo uma relação cognitiva com o meio onde vivem.

As respostas das professoras 2 e 3 vão ao encontro de uma linha pedagógica tradicional e tecnicista, pois o foco é a produtividade, e o aluno não é o centro do planejamento (ao menos citado). Uma pedagogia tradicional pode trazer prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, nas palavras de Luckesi (1994), a primeira função desse modelo é a transmissão de conhecimento disciplinar que forma o aluno de maneira geral, com o objetivo de inseri-lo em uma sociedade – essa é, portanto, uma formação voltada apenas para a mão de obra.

No segundo questionamento – “Como você analisa a relação entre teoria e a prática? Há uma relação teoria/prática? Como isso acontece?” – foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro: Relação teoria/prática

Participantes	Respostas
Professora 1:	Ao contrário do que ouvi diversas vezes por parte de alguns educadores, a teoria e a prática são indissociáveis. A relação entre as duas é fundamental no desenvolvimento de uma prática educativa consciente e planejada, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças. No fazer pedagógico, procuro anotar algumas questões em que eu não soube lidar ou fiquei na dúvida para fazer leituras posteriores sobre determinados temas. No planejamento das aulas, faço leituras voltadas ao tema, às atitudes e ao interesse das crianças em determinadas atividades.
Professora 2:	Na construção do conhecimento que aprendi e adquiri ao longo da minha carreira. O que vou pôr em prática sempre tem sentido com a teoria, e o professor sempre tem de buscar a inovação para atender às necessidades das crianças.

Professora 3:	Não respondeu.
Professora 4:	No curso que eu fiz, não fornecia base e conhecimento sobre os dois articulados; então, eu passei a estudar, juntamente com a teoria que possuía, para desenvolver melhor o trabalho pedagógico. Acontece quando eu utilizo as duas para a construção das aulas, pensando como essa teoria vai ajudar na minha prática.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas mencionam que a teoria e a prática dialogam entre si, constituindo um todo único numa relação de interdependência e reciprocidade. A professora 1 enfatiza o fato de a prática ser consciente e planejada, e, quando não se tem determinado conhecimento, é imprescindível a pesquisa para possibilitar mais acesso a ele, partindo da articulação do conteúdo entre professor e aluno e entre aluno e professor.

Vale ressaltar que a relação entre a teoria e a prática deve ser compreendida como um processo por meio do qual se constrói o conhecimento. Nesse sentido, ambas se constituem em uma unidade indispensável, uma vez que a prática é a própria ação mediada pela teoria. Sobre isso, Tinti (2015) aborda a:

[...] relação existente entre a teoria e a prática a partir da funcionalidade de cada uma no processo de conhecimento da realidade e de criação por parte do homem, entendendo-se que tal relação não pode ser encarada de maneira simplista ou mecânica. A prática não fala por si mesma, exige uma

relação teórica, definida como a compreensão da práxis (p. 99).

Na terceira pergunta, questionou-se: “Quais documentos oficiais e/ou teorias que tratam da prática pedagógica na Educação Infantil você conhece? O que eles falam?”. O quadro a seguir apresenta as respostas dadas:

Quadro: Documentos oficiais e/ou teorias e a prática pedagógica na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: aborda temas e concepções de creches e escolas, a concepção de criança, a importância do brincar, bem como do cuidar e educar, o papel dos educadores, os âmbitos e eixos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: aponta que a interação e a brincadeira são eixos norteadores, bem como aborda o currículo e o papel do professor.
Professora 2:	A LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são os processos de construção da identidade e autonomia, movimentos, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.
Professora 3:	Não respondeu.
Professora 4:	Na escola trabalhamos com o RCNEI, que é dividido em seis eixos principais: Matemática, Linguagem Escrita e Oral, Movimento, Artes Visuais, Música, Natureza e Sociedade. Ele traz teorias de acordo com cada faixa etária e orientações didáticas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa pergunta foi notado algo comum em todas as respostas: a menção ao RCNEI. Isso pode ser justificado pelo fato de ter grande repercussão nas instituições de Educação Infantil, sendo um norteador dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos. Nesse sentido, tal documento do MEC assume centralidade no planejamento e nas práticas pedagógicas das professoras, ao trazer um conjunto de referências e orientações cuja função é apoiar as práticas educativas.

Em uma pesquisa, Stein (2014) aborda a relação entre conteúdos para a Educação Infantil e os documentos oficiais. Ela aponta que vários documentos oficiais publicados pelo MEC após a promulgação da LDB apresentam os conteúdos que fazem parte do currículo da Educação Infantil. Nesse estudo, a autora analisou sete documentos que trazem orientações curriculares para a Educação Infantil, a saber:

Ano	Tipo	Documento	Conteúdo
1998	Parecer	Parecer CNE/CEB n. 22, aprovado em 17 de dezembro de 1998.	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
1999	Resolução	Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
1999	Parecer	Parecer CNE/CEB n. 2, aprovado em 29 de janeiro de 1999.	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

2009	Parecer	Parecer CNE/CEB n. 20, aprovado em 11 de novembro de 2009.	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
2009	Resolução	Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
2010	Parecer	Parecer CNE/CEB n. 7/2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
2010	Resolução	Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

Fonte: Stein (2014, p. 5-6)

Stein (2014) assevera que os documentos oficiais elencam questões pedagógicas e diretrizes educacionais; no entanto, não há clareza sobre como os “conteúdos” devem ser tratados nesta etapa de ensino. A autora não defende que o currículo seja estruturado a partir dos conteúdos, mas sim conforme as características das crianças. Nesse caso, as diretrizes precisam ser pensadas sob a ótica do desenvolvimento dos pequenos e apresentadas de forma clara aos professores, com vistas a servir de apoio no planejamento de acordo com a especificidade do grupo de crianças (STEIN, 2014).

Já na questão 4 – “Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na Educação Infantil?” –, houve estas respostas:

Quadro: Conhecimentos necessários para a prática pedagógica na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	Processo histórico da Educação Infantil, leis e documentos que tratam o tema, desenvolvimento das crianças, estudo da relação entre a família e a escola, concepções de educação, propostas políticas e pedagógicas que interferem na Educação Infantil.
Professora 2:	Conhecer os objetivos gerais da Educação Infantil e planejar de acordo com a faixa etária das crianças, a realidade em que vivem e seus conhecimentos prévios.
Professora 3:	É preciso não só o conhecimento, mas uma mudança.
Professora 4:	Para o desenvolvimento de minha prática, eu penso que os conhecimentos sobre as temáticas são estritamente necessários, o conhecimento sobre o aluno e também levando em consideração que esse processo é sempre baseado na minha relação entre conhecimento, aluno e prática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa foi uma das perguntas que mais apresentou respostas diversas, abrangendo diferentes aspectos: histórico da EI, documentos oficiais e leis, teorias do desenvolvimento cognitivo das crianças, postura e identidade profissional, educação autônoma, crítica e transformadora.

Na próxima pergunta – “Você acredita que as teorias que você estudou em sua formação são importantes para sua prática pedagógica na Educação Infantil? Se sim, quais teorias você destacaria? Se não, o que sustenta sua prática pedagógica?” –, houve estes posicionamentos:

Quadro: Formação e a prática pedagógica na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	Sim, destaco as disciplinas “Currículo e Educação Infantil”, “Direito à Infância e à Educação”, “Psicologia da Educação”, “História da Educação”, “Fundamentos da Educação Infantil”, “Planejamento Educacional”, “Avaliação Educacional, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Construção do Conhecimento”.
Professora 2:	Sim, as teorias de Jean Piaget, que tratam dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo do ser humano (inteligência sensório-motor, pré-operatório, concreto e operatório). É preciso que o professor se prepare a cada dia para estar na sala de aula, buscando, pesquisando, usando as metodologias para a prática profissional.
Professora 3:	É muito significativo, na formação e identidade do professor, quem se dedica ao ofício do professor.
Professora 4:	Acredito que as teorias são de suma importância, principalmente porque é nelas que eu me baseio para construir o meu trabalho. Destaco a teoria sobre as fases do desenvolvimento infantil de Piaget, nos estágios sensório-motor e pré-operatório. Assim, levo sempre em conta o construtivismo que ele também comenta em suas teorias.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em se tratando da formação acadêmica e conseqüentemente da atuação das professoras, nota-se que elas valorizam o embasamento teórico, com destaque para a dimensão articulada entre teoria e prática. Sobre essa questão, vale ressaltar que a prática pedagógica requer a capacidade do professor em articular os conhecimentos teóricos e práticos que

sustentam a ação educativa. Nesse sentido, Vasquez (1998) entende como práxis a atividade que articula teoria e prática, na medida em que esta tem como referência uma teoria que fundamenta a ação, e é teórica pelo fato de a ação ser consciente e intencional, considerando os objetivos que se pretende alcançar.

Na penúltima pergunta – “Quais as principais dificuldades da prática pedagógica na Educação Infantil?” – obtiveram as seguintes respostas:

Quadro: Dificuldades da prática pedagógica na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	Não encontro dificuldades. Temos, na instituição em que atuo, investimento, cursos de formação continuada, espaço amplo e adaptado às crianças, responsáveis que compreendem a importância da Educação Infantil e colegas de trabalho comprometidos com a educação.
Professora 2:	As salas numerosas estão dificultando a aprendizagem, e o professor às vezes não consegue desenvolver as atividades propostas. Assim, dificulta o desenvolvimento das crianças e não conclui o objetivo que queremos alcançar, pois cada criança se desenvolve no seu tempo. Para isso, temos que estar sempre buscando solucionar os problemas.
Professora 3:	É refletir sobre as dificuldades de cada criança e as estratégias para conseguir construir o conhecimento.

Professora 4:	Uma dificuldade de caráter pedagógico é que toda atividade precisa ser construída de maneira que as crianças aprendam e desenvolvam suas habilidades e potência, isso tudo a partir de atividades rápidas, lúdicas e construtivas. Outra dificuldade é a pressão de gestores.
---------------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Atenta-se que as professoras citaram diferentes dificuldades, algumas de caráter pedagógico, envolvendo aspectos como estratégias, atividades e propostas que alcancem todas as crianças de maneira significativa e com qualidade; e outras referentes à gestão escolar, como a pressão dos diretores e a quantidade de alunos por sala. Os depoimentos evidenciam que as práticas pedagógicas enfrentam dificuldades tanto no contexto micro da sala de aula, como no macro relacionado à gestão escolar e à coordenação pedagógica. Destaca-se, assim, a necessidade de se repensar o papel da coordenação para o desenvolvimento de práticas de qualidade.

E, por fim, foi apresentada a seguinte questão: “Rememore sua prática pedagógica e cite algumas estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento da criança. Comente sobre as principais práticas pedagógicas que você realiza na Educação Infantil e o porquê dessas práticas”. As professoras deram os seguintes depoimentos:

Quadro: Intencionalidades das práticas pedagógicas na Educação Infantil

Participantes	Respostas
Professora 1:	Realizo atividades voltadas e propostas nos documentos oficiais . Na linguagem corporal: pular, saltar, jogar, correr, dançar, encaixar, subir, descer, rolar, arrastar e passar bola. Linguagem oral e

	<p>escrita: conversar, comunicar, participar em conversas, relatar experiências, recontar histórias, jogo verbais, parlendas dentre outras. Linguagem matemática: classificar e selecionar objetos, relacionar, pensar sobre números e quantidades. Linguagem artística: explorar objetos, desenhar, pintar, criar, brincar com massinha, argila, observar obras, fotografias, fazer colagens com diferentes objetos e materiais. Linguagem musical: escutar e apreciar músicas, tocar instrumentos, observar e bater palmas, pular ou fazer gestos no ritmo, fazer gestos e mímicas. Natureza, cultura e sociedade: explorar e observar ambientes, fazer relações com as formas, conhecer o próprio corpo, conhecer as culturas e histórias dos povos, valorizar atitudes saudáveis. As atividades que realizo são, na maioria, propostas pelos documentos oficiais, visto que acredito na proposta da Educação Infantil que é, em maioria, interessante.</p>
Professora 2:	<p>É indispensável a rotina da sala de aula; com isso, as crianças vão se adaptando e sabem qual atividade será aplicada. Exemplo: desde a chegada, elas já sabem o que irá acontecer no decorrer da aula no dia a dia. De acordo com a diversidade aplicada, trabalho o lúdico, o jogo, a música e a brincadeira, porque as crianças aprendem através do lúdico, musicais etc., sempre com o cuidado no planejamento para não colocar excesso de atividades e de acordo com a faixa etária.</p>
Professora 3:	<p>As estratégias é desenvolver novas habilidades, atitudes e valores, trabalhar com eles a socialização, as descobertas no conhecimento, no cotidiano das crianças e na interação entre elas.</p>
Professora 4:	<p>As práticas da Educação Infantil são atividades voltadas para o desenvolvimento evolutivo das</p>

	crianças. Dessa forma, eu utilizo brincadeiras de pular e dançar, quando se trata de movimento e música . Para o raciocínio lógico, trabalho com atividades na matemática, contagem de números e noção dos mesmos [<i>sic</i>], entendimento sobre as figuras geométricas e peças de jogos construtivos. Já em Artes , trabalho de maneira que desenvolvam a criatividade, seja em pinturas, desenhos e criação de textos na linguagem oral. E na escrita trabalho com livro infantil e peço para eles contarem a historinha na sala.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (destaques nossos).

As práticas pedagógicas descritas pela Professora 1 evidenciam que as diretrizes nacionais são tomadas como parâmetro fiel: “As atividades que realizo são, em sua maioria, propostas pelos documentos oficiais”. Isso mostra que tais documentos exercem forte influência nas práticas pedagógicas. A Professora 1 demonstra certa fundamentação, o que representa um aspecto positivo, uma vez que as práticas pedagógicas precisam estar sustentadas em um referencial teórico, para não se tornarem práticas vazias, tecnicistas e sem sentido.

Já a Professora 2 se preocupa com a questão da rotina. Barbosa (2006) afirma que rotina é uma categoria pedagógica que muitos profissionais da Educação Infantil tomam como referência para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, ela orienta a construção do conceito de tempo para a criança, sendo importante para a sequência das atividades realizadas. Além da rotina, a Professora 2 destaca “o lúdico, o jogo, a música e a brincadeira” como algumas das atividades asseguradas no planejamento.

Vygotsky (1991) ressalta a importância do lúdico no desenvolvimento de crianças na fase da Educação Infantil:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar [...]. Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos (VYGOTSKY, 1991, p.122).

Convém salientar a importância da música, dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças, em virtude das características lúdicas no desenvolvimento psicossocial e cognitivo infantil.

Considerações finais

O PIPE, como parte do eixo da práxis educativa, traz a proposta de diferentes atividades a partir de objetivos definidos para cada projeto, sem perder de vista a articulação com as demais disciplinas do curso. Diante disso, o presente trabalho buscou fazer uma retomada das contribuições de tais atividades na formação, tendo como recorte a análise da prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao considerar os estudos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, percebe-se que esse é um processo inacabado, constantemente construído por experiências, estudos e teorias. Ele se modifica, portanto, conforme tais fatores,

principalmente pela teoria, uma vez que ela alicerça a construção das práticas.

Nessa discussão sobre as práticas pedagógicas sobressai a articulação entre teoria e prática, numa relação de interdependência entre elas, em que uma necessita da outra para se complementar, tendo a práxis como ponto culminante. Esta, por sua vez, é entendida como uma prática significativa por meio de um processo de reflexão, ação-reflexão-ação, possibilitando ao docente ressignificar conceitos, teorias, práticas e saberes.

Os dados da pesquisa mostraram que um dos embasamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas das professoras é o RCNEI. Esse documento do MEC assume forte repercussão para o planejamento, trazendo um conjunto de referências e orientações pedagógicas. Cumpre ressaltar que muitos documentos oficiais abarcam questões pedagógicas, diretrizes educacionais para a prática pedagógica da Educação Infantil. Entretanto, o docente precisa analisar tais diretrizes, no sentido de assumi-las em seu planejamento não como um guia rígido, mas sim estruturando o currículo a partir das especificidades do grupo de crianças.

Em relação às dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas, as professoras apontaram aspectos de caráter pedagógico e outros da gestão escolar, como a pressão dos diretores e a quantidade de alunos por sala. As práticas pedagógicas não podem ser pensadas apenas no contexto micro da sala de aula, e sim que as condições atinentes à gestão escolar também interferem nelas. Ressalta-se, assim, a importância da

coordenação pedagógica para o desenvolvimento de práticas de qualidade.

As reflexões ora realizadas, a partir das experiências nos PIPEs IV e V, como parte do eixo da práxis educativa, permitiram abordar aspectos que permeiam a prática pedagógica, oportunizando novos olhares sobre a construção da identidade profissional. Esses olhares rumam à superação da ótica técnica, cujo horizonte a ser alcançado diz respeito à formação pedagógica que assuma uma concepção crítica da docência.

Referências

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola escola: revisando teorias, descortinando práticas**, 2003.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, I.G. Prática pedagógica na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LUCKESI, C.C. (Org). **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez 1994.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. Coleção a obra prima de cada autor nº 192. São Paulo: Martin Claret, 2005.

OLIVEIRA, M. I. de. **Educação infantil: legislação e prática pedagógica.** Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 53-70. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acesso em: 11 de dez. de 2017.

TINTI, É. C. Dilemas entre teoria e prática a partir da formação profissional e das condições objetivas do trabalho cotidiano. In: **Capitalismo, trabalho e formação profissional: dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Cortez, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** trad. Emani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUSSAYE, J. **Une illusion pedagogique? Cahiers Pédagogiques,** Paris, n, 334. p. 28-31,1995.

OLIVEIRA, M. I. de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 53-70. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>> Acesso em: 11 de dez. de 2017.

STEIN, E. K. Conteúdos para a Educação Infantil: o que apontam os documentos oficiais. In: **X ANPED Sul**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/657-0.pdf. Acesso em: junho de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar/** Antonio Zabala; trad.Emani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: análise de documentos oficiais

Luiz Ricardo Lessi

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Introdução

As políticas públicas brasileiras devem ser articuladas para melhorar a qualidade da educação universalizada e da alfabetização. Contudo, o significado de melhorar transforma-se mediante a posição política e filosófica assumida. Por isso, podemos interpretar, nas entrelinhas de determinadas políticas, as perspectivas defendidas. Dentre elas, destacamos as políticas neoliberais, que são homogeneizadoras, determinando um padrão a ser seguido e atingido pelo mérito; e as políticas progressistas, reconhecedoras das diferenças e da situação socioeconômica dos sujeitos da comunidade beneficiada pela política instituída.

As políticas são estabelecidas por lei, e o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic é uma delas. Em relação às educacionais, estas são mais abrangentes do que sua legislação, pois, mesmo pensando-se educacionalmente, por meio de financiamento governamental nas três esferas, a realidade não pode ser reduzida a textos e leis (SHIROMA, 2004). Nesse sentido, compreendemos, neste trabalho, que o Pnaic não se

resume aos documentos e textos coletados, porque mais do que determinado por lei, ele é um curso de formação continuada para professores/as de grande abrangência no Brasil, sendo oferecido desde 2012 com mais de 1.000.000 de participantes. Segundo Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2017b, p. 3-4), “[...] em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores [...]; em 2014, foram 311.916 profissionais [...]; em 2015, foram capacitados 302.057 professores [...]; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos [...]”

A discussão sobre o Pnaic é relevante para futuros/as pedagogos/as, e principalmente para os/as docentes que atuam como alfabetizadores/as nas escolas públicas brasileiras nos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Observamos, por meio de dados do Ministério da Educação (MEC), que mais de 5.000 municípios, entre eles Ituiutaba, integram o programa, além de abranger a participação de 7 universidades mineiras (FERNANDES, 2018), incluindo a ex- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal⁷.

Nossa inquietação pelo tema surgiu nas discussões realizadas em Projeto Integrado de Prática Educativa IV (Pipe IV), no qual se iniciou a produção deste texto, finalizado em Pipe V, ambos componentes curriculares do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Os debates propiciaram que nos atentássemos sobre as políticas

⁷ Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovado o desmembramento da Facip em 3 unidades: Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) (ALVARENGA, 2017)

públicas voltadas para a alfabetização e vimos no Pnaic uma referência na área. O tema nos instigou por ser uma das áreas de atuação em que os egressos do curso podem atuar, ampliando nosso olhar sobre o trabalho pedagógico.

Identificamos, por meio das leituras, que o Pnaic apresenta uma proposta de alfabetização a ser trabalhada pelos(as) orientadores(as) nos encontros de estudos promovidos para formação continuada. Além dos cursos, o Programa Nacional do Livro Didático⁸ (PNLD) distribui materiais pedagógicos com o foco na formação destes/as professores/as, fundamentando-se em uma concepção de alfabetização na qual queremos nos debruçar. Esses materiais distribuídos requerem reflexão ao serem utilizados, senão tornam-se meros manuais para os/as docentes em formação. Sem a práxis, ocorre uma reprodução cristalizada no processo de ensino, por só haver reprodução, engessando as ações dos/as professores/as, que seguem os livros como receita, prescrição pedagógica.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar qual é a concepção de alfabetização proposta nos documentos oficiais do Pnaic. Para tentarmos contribuir para a discussão de forma qualitativa, delimitamos alguns objetivos específicos. O primeiro foi pesquisar, em linhas gerais, a história

⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2017c).

e as influências metodológicas da alfabetização no Brasil dos anos de 1960, década do surgimento do Método Paulo Freire de alfabetização até 2012, ano de instituição do Pnaic, com o auxílio de Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), Anisia Ripplinger de Abreu e Marilane Maria Wolff Paim (2016). O segundo foi analisar a estrutura e a organização do Pnaic. O terceiro objetivo específico implicou em analisar o conceito de alfabetização subsidiando-nos em Magda Soares (1999, 2002, 2013), pois para tratarmos sobre a proposta de alfabetização do Programa tivemos necessidade de ler sobre o tema.

Para realização da pesquisa, tomamos como base o pensamento de Gil (2002, p. 17), visto que esta se organiza “[...] mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. [...] ao longo de um processo que envolve [...], desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.” Por isso, tendo em vista os objetivos apresentados, os procedimentos metodológicos se constituíram em uma pesquisa bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44), fundamentando-nos teoricamente sobre o tema estudado. Realizamos também, uma pesquisa documental a qual, segundo Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, uma vez que selecionamos alguns documentos oficiais do Pnaic, como portarias e documento orientador, que trazem dados importantes para verificar a proposta, as ações e os objetivos do Programa, bem como identificar sua perspectiva de alfabetização.

Assim, pretendemos construir conhecimento para contribuir com os/as egressos/as do curso de Pedagogia que atuarão como alfabetizadores/as e precisam ter propriedade sobre o tema, refletindo acerca das concepções existentes e dos pressupostos que pautam a alfabetização, assim como as políticas públicas destinadas à formação continuada dos/as professores/as brasileiros/as nessa área.

Referencial teórico

Nesta seção, percorreremos inicialmente por alguns movimentos que influenciaram as principais políticas de alfabetização no Brasil, assim como trataremos de alguns documentos legais, a partir dos anos de 1960. Posteriormente, trataremos sobre os métodos e perspectivas de alfabetização que pautaram a história da educação em nosso país.

Paulo Freire escreveu “Alfabetização e Conscientização” em 1963, apresentando a proposta de alfabetizar conscientizando a partir de palavras geradoras. O que chamou a atenção no período foi a rapidez do processo de alfabetização de adultos. O primeiro grupo de que se têm informações foi em Angicos (1963), no qual cerca de 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas. Contudo, as ideias preconizadas por meio dessa proposta, de considerar o contexto de vida das pessoas, utilizando-se do conhecimento para retirá-las da opressão em que viviam, foram ceifadas no ano seguinte.

Em 1964, instaurou-se uma ditadura civil-militar que durou até 1985, na qual ocorreu a implantação de ideias e pressupostos da educação tecnicista no país, com formação rápida para o mercado, priorizando o saber fazer. Nesse período,

duas grandes reformas foram feitas, a do Ensino Superior (1968)⁹, influenciando a formação docente e a do Ensino Básico (1971)¹⁰, por meio da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação em que o início da escolaridade passou a ser obrigatória aos 7 anos de idade.

As intensas mobilizações e protestos a respeito da quantidade de analfabetos no período aumentaram e, com isso, o governo lançou uma medida para tentar amenizar o problema em 1967, criando então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este perdurou até 1985, enfatizando-se que foi inspirado no Método Paulo Freire; porém, não havia prioridade em conscientizar e sim em alfabetizar, tendo em vista a conjuntura política e educacional brasileira. O Mobral objetivou erradicar o analfabetismo dos adultos em dez anos com um sistema apostilado e fragmentado, por meio de um processo rápido e reprodutivo, no qual a alfabetização constituía-se de um ato mecânico. O intuito era de inserir os sujeitos no mercado de trabalho, assentando-se em uma visão tecnicista, que fez crescer as divisões de trabalho dentro do sistema escolar. Para as crianças, nesse período, utilizava-se a Cartilha Caminho Suave, uma obra didática idealizada pela educadora Branca Alves de Lima, respaldada nos métodos sintéticos e analíticos que serão tratados posteriormente em nosso trabalho e que foi adotada pelo

⁹ O Decreto nº 62.937 visou a reforma da Universidade brasileira objetivando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País. (BRASIL, 1968)

¹⁰ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterada pela LDB 9394/96. (BRASIL, 1971)

Ministério da Educação de 1948 a 1996 (PERES; RAMIL, 2015).

Movimentos reivindicatórios pela democracia e de resistência às opressões do governo militar imposto começaram a ganhar espaço na luta pela garantia da manutenção de políticas sociais específicas para a educação por parte do Estado. Alguns princípios que envolviam a escola passaram a ser repensados para uma participação mais ativa dos sujeitos na luta por um processo mais democrático. Sendo assim, houve um aumento de matrículas nas escolas, projetos democráticos com eleições para diretores/as, conselhos, grêmios e o início da implantação do projeto político-pedagógico para uma maior participação da sociedade na melhoria da realidade vivida.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa, destacando a garantia de direitos fundamentais às famílias, crianças, adolescentes e idosos/as como vemos no terceiro capítulo Dos Direitos Sociais, artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Esses direitos foram e são negados para muitas pessoas por sua condição socioeconômica. Nossa história tem sido permeada por movimentos políticos que desconsideram as leis, levando-nos a um estado de exceção de direitos, privatizando as instituições públicas com alegações de liberdade individual

sobre os bens, pois como destacamos na Introdução deste texto, os documentos não são suficientes para mudar a prática dos sujeitos e nem traduzir a realidade. (SHIROMA, 2004).

Nos anos de 1990, verificamos a criação de políticas voltadas para o Ensino Fundamental, como o Programa Dinheiro Direto na Escola¹¹ (1995). Houve também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹² (1996) - FUNDEF, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹³ (1997) – PCNs, impactando o currículo e os investimentos também na área da alfabetização. No mesmo período, as políticas neoliberais adaptaram-se às características do novo capitalismo que infringiu nos sujeitos um sentimento de “modernização”, que continuou e continua a atender parâmetros internacionais de educação com o programa Educação Para Todos¹⁴, financiado pelo Banco Mundial. Segundo Abreu e Paim (2015, p. 5),

¹¹ Com finalidade de oferecer assistência financeira para as escolas, para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar.

¹² Caracterizado como um “fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente.” (BRASIL, 1998)

¹³ Referências de conteúdos para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o território nacional.

¹⁴ Educação Para Todos é “um compromisso global firmado em 2000 por 164 governos, para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais

(...) as reformas que ocorrem no Brasil no final do século XX atendiam à demanda internacional, na qual buscava-se um conjunto mínimo de competências que pudessem instrumentalizar os jovens para o mercado de trabalho e para a vida sob um discurso de modernização.

Houve então padronização dos conteúdos com os PCNs, aumento de investimentos no Ensino Fundamental I, bem como a valorização do docente que atua nesta área. Porém, não se tinha como objetivo a formação de sujeitos/as críticos/as e participativos/as, mas sim, futuros/as consumidores/as que mantivessem o sistema capitalista, que tem como princípios a exclusão e a competição em um processo meritocrático, no qual o sucesso vem com esforço individual, independente da condição econômica.

Cury (2002, p.196) destacou que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), “a descentralização significou um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais”. Assim, atribuíram-se aos docentes tarefas burocráticas que deveriam ser seguidas como forma de provar o trabalho desenvolvido, sendo o diretor responsável por essa fiscalização. Da mesma forma, Oliveira (2009) afirmou que a descentralização na educação no período de FHC foi uma forma de redução de custos para o governo. Essa manobra fez diminuir o espaço ocupado pelo Estado nas reformas educativas, supervalorizando e hierarquizando o diretor como principal representante da gestão escolar. Em

pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.” (EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21, 2015)

relação à alfabetização, ao término do governo FHC, foi implantado o programa de alfabetização de adultos, o “Alfabetização Solidária”¹⁵.

Em 2003, prometia-se uma “revolução educacional”. No entanto, quase nenhuma mudança ocorreu, com exceção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB¹⁶. E 2001 foi instituído o primeiro Plano Nacional de Educação 12 com vigência até 2010 com as 11 metas, sendo que a 1 e 2 abrange a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, influenciando também a alfabetização. Com a reeleição de Lula, houve a expansão universitária e a aderência às provas em larga escala que geraram indicadores de qualidade, destacando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹⁷. Sua criação justificou-se por haver uma necessidade de mapear o rendimento dos/as alunos/as, e acompanhar as práticas dos/as professores/as da educação básica. Em seguida, no governo Dilma, destacou-se a criação de diferentes programas de formação de professores/as como, por exemplo, o Pnaic em

¹⁵ Foi desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. (BARREYRO, 2006)

¹⁶ Altera o FUNDEF, mas, “continua de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal.” (FNDE, 2017)

¹⁷ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

2012. Além deste, em 2014, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação com vigência até 2024 com a meta 5 também ligada a esse Programa, pois, estipula a alfabetização das crianças até os 8 anos.

Historicamente, a perspectiva sobre alfabetização teve mudanças no Brasil. E, além da dimensão histórica, alfabetizar é um processo muito complexo que precisa ser pensado a partir da influência de diversos fatores (socioculturais, métodos, saúde do aluno, dentre outros) e de diferentes áreas do conhecimento (pedagogia, psicologia) que buscam explicar esse fenômeno. Por isso, devemos nos atentar e buscar compreender tais fatores para não criarmos problemas que não existem, pois é bastante comum, caso o processo não ocorra como esperado, os envolvidos (pais, alunos, professores alfabetizadores) culparem somente um fator, como se as variáveis que interferem fossem independentes.

Dentre tantas abordagens, pautamo-nos na especificidade da alfabetização em uma perspectiva sociolinguística, como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2013, p. 20). Nessa perspectiva, a leitura e a escrita precisam ir além da decodificação e codificação do sistema de escrita, sendo necessário um conjunto de capacidades para a compreensão e a apreensão da escrita e da leitura, em um movimento de representações sociais que devem levar em consideração o meio que a criança vive. E mais, a autora escreve também sobre a natureza da alfabetização dizendo que “esta não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.” (SOARES, 2013, p.21). Entretanto,

para fundamentarmos-nos nessa perspectiva de alfabetização, é necessário apresentar as que foram contrapostas por esta.

No Brasil, a alfabetização foi dividida em quatro momentos (MORTATTI, 2006), dos quais enfatizaremos somente os métodos e as perspectivas desenvolvidas em cada um. O primeiro momento foi o da marcha sintética, com os métodos sintéticos (soletração e silabação e fonético) que teve início no século XVII, perdurando até o século XIX. Visava a alfabetização como um processo mecânico, de uma parte ao todo, em que as crianças começavam pelo nome das letras até chegar à palavra, sendo completamente desconexa com o contexto destas e desinteressante por utilizar muita cópia, ditados e caligrafia, criando uma cultura da metodização, como uma questão de ordem didática. O segundo momento se configurou pelos métodos analíticos (globais, palavração e sentencição), utilizados a partir da segunda metade do século XIX, contrapondo-se aos métodos sintéticos. Compreendia-se que a alfabetização deveria acontecer do todo para a parte; porém, o mecanicismo continuava, bem como a valorização da cópia e dos ditados. O terceiro momento começou no início do século XX, o período da alfabetização sob medida, no qual pressupostos da área da psicologia começaram a influenciar a educação, propondo períodos de desenvolvimento que deveriam ser seguidos para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que ela só aprenderia se estivesse madura psicologicamente para tal. (MORTATTI, 2006).

O quarto e último momento é o Construtivismo, que não é um método, mas uma concepção de que a criança constrói conhecimento sobre a alfabetização. Ela deve interagir com o meio e não ser limitada na produção de hipóteses sobre a escrita.

Esse movimento se iniciou no final do século XX com estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na Argentina, fundamentadas nos escritos de Jean Piaget (MORTATTI, 2006). O construtivismo proporcionou novas reflexões e o processo de alfabetização começou a ser associado a um novo conceito, o Letramento.

A partir das pesquisas, observamos que a palavra Letramento circulou no Brasil no século XX, quando eram disseminados os métodos sob medida, sendo sinônimo da palavra soletração. A terminologia letramento, segundo Soares (1999, p.17), “tem origem na palavra *literacy* do inglês que deriva do latim *littera* (letra), e ao acrescentar o sufixo–*cy*, denota qualidade, condição, estado, fato de ser.” Na década de 1970, as argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky começaram a explorar tal conceito no processo de alfabetização. No Brasil, essa relação passou a ser feita pela pesquisadora Magda Becker Soares em uma concepção sociolinguística na qual aproxima a realidade da criança com o processo de alfabetização.

Como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, que fossem além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, na busca pela significação dos conceitos de alfabetizar, alfabetização e alfabetizado, elaborou-se o conceito de letramento. Segundo Soares (2002, p.145), “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...]”. Assim, o/a alfabetizador/a precisa considerar as mudanças sociais no processo de

alfabetização, necessita ir além da decodificação do sistema de escrita e propiciar o desenvolvimento de comportamentos relacionados ao uso da leitura e escrita nos meios vivenciados pelas crianças. Desse modo, os/as professores/as alfabetizadores/as precisam relacionar o processo de alfabetização com a vida social dos/as estudantes.

Nos anos finais dos anos de 1980, inaugurou-se um novo período para a educação no Brasil, denominado de *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, pois, a partir dos novos pressupostos de que cada um aprende de uma forma, não havia como estabelecer-se um único método para todas as crianças. Começou um novo período, no qual, Emilia Ferreiro, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, defendeu o início da escrita com as garatujas e de aprender por meio da interação da criança com o meio que a cerca. Discutia-se que não havia como estabelecer um método, pois, as realidades das crianças eram/são diferentes, fazendo-se necessário refletirmos sobre quem aprende e como aprende. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011)

Sendo assim, uma nova perspectiva foi sendo construída, deixando a cargo dos/as profissionais da educação compreender que a alfabetização deve se vincular à significação social do ato de ler e escrever na intenção de oportunizar a todos os/as alunos/as a permanência nas escolas. Porém, essa proposta ocorreu de forma gerencial, como uma obrigação, como se os/as professores/as soubessem desenvolver tais pressupostos sem formação. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011)

Resultados e discussões

O Pnaic é um acordo formal estabelecido entre os governos federal, estadual e municipal com ações que constituem um conjunto articulado de materiais, referências curriculares e pedagógicas oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD com o objetivo de contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação docente (BRASIL, 2017b). O Programa foi instituído em 2012 pelo MEC que apresentou os deveres das secretarias estaduais, municipais e distrital, evidenciando assim, a ampliação do plano de metas estabelecido pelo compromisso “Todos pela Educação”, Decreto n.º 6094, de 27 de abril de 2007¹⁸.

O Pnaic é sustentado legalmente por portarias, resoluções e medidas provisórias que detalham as obrigações, ações e objetivos do programa em nível federal. Lançado no governo do Partido dos Trabalhadores (2008-2012), Dilma Rousseff, então presidenta legítima, eleita em um movimento democrático, nomeou o Ministro de Estado da Educação¹⁹ com o poder de sancionar instruções para o desenvolvimento das leis, decretos e regulamentos.

A primeira portaria do Pnaic foi a de n.º 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o programa e definiu diretrizes

¹⁸ Tanto direta quanto indiretamente a “União fica a cargo de apoiar os municípios, estados e distrito federal na implementação do programa Pnaic.” (BRASIL, 2007)

¹⁹ Aloizio Mercadante Oliva (2012-2014) e José Henrique Paim Fernandes (2014-2015), nomeados pela presidenta Dilma Rousseff; José Mendonça Filho, nomeado por Michel Miguel Elias Temer Lulia em 2017.

gerais para as ações previstas, respaldando os critérios do programa nos dispostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96; na lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos oferecidas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); no artigo 2º do decreto 6.094 de 2007, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação²⁰, assegurando que, direta ou indiretamente, a União ficasse a cargo de apoiar os municípios, estados e distrito federal na implementação do programa; no artigo 2º do decreto 6.755 de 2009, voltado para a melhoria da qualidade de formação dos/as professores/as do Brasil; e também no decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático distribuídos pelo PNLD²¹.

O Pacto teve seus dispositivos alterados com o passar de suas edições visando a melhoria do desenvolvimento do programa que, em 2018, continua ativo e regido pela Portaria

²⁰ “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação de 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes resultante dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007)

²¹ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2017c)

MEC n° 826, de 07 de julho de 2017, respaldada nos mesmos artigos e programas descritos acima. Esta última Portaria que trouxe os mesmos objetivos e ações do programa, acrescentando a Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos como público alvo. (BRASIL, 2017a)

O Documento orientador Pnaic em ação (2017b) apresenta a trajetória do Programa em sua linha temporal, na qual elucida dados sobre o programa, além de sintetizar a Portaria MEC n.º 826 em relação à adesão, ao compromisso dos municípios e estados diante das ações em 2017. O documento também trouxe as diretrizes para a gestão e formação do programa, além de tratar sobre qual material didático seria distribuído, tanto para a Educação Infantil quanto para o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental I das escolas urbanas e rurais. Apresentam-se as oficinas que fazem parte da formação presencial e *online* e também as propostas para certificação do curso e legislação que atualmente rege o Pacto, bem como os requisitos para participação em cada cargo²² presente na portaria.

O Pacto é um planejamento estratégico proposto no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE que recomenda o diálogo entre os/as professores/as do ensino superior e os/as do ensino básico, como meio de melhoria da atuação de docentes alfabetizadores/as, distorção de idade sobre

²² Coordenador Estadual; Coordenador Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); Coordenador de Gestão; Coordenador Regional; Coordenador Local; Coordenador de Formação; Formador Estadual; Formador Regional; Formador Local; Coordenador de Pesquisa; e Pesquisador. (BRASIL, 2017)

as competências esperadas dos/as estudantes e aumento de crianças nas escolas.

Ele tem suas ações apoiadas em quatro eixos de atuação: I - Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II - Materiais Didáticos e Pedagógicos; III- Avaliações; e IV - Gestão, Controle Social e Mobilização com os objetivos de alfabetizar e letrar crianças do 1º aos 3º anos e propiciar a formação continuada aos/às professores/as da rede pública. O programa tem sido articulado por meio de cinco princípios norteadores que buscam estimular a prática reflexiva do/a docente: Currículo inclusivo; Integração entre os componentes curriculares; Foco na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão de temáticas fundantes; e Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Entendemos que o processo de alfabetização é fundamental para aprender a ler o mundo e a viver em sociedade, levando os sujeitos a interagirem e fazerem parte de determinado ambiente; sendo assim, é uma especificidade humana. Em relação ao Pnaic, voltado à alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental I, no artigo 5º da portaria nº 867/2012, que permanece na Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, identificamos quais ações de formação do Pnaic estão ligadas às ações do Programa Novo Mais Educação²³ (PNME):

²³ “Estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2018)

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. (BRASIL, 2012)

Aprender a ler e escrever são direitos que devem ser garantidos a todos/as os/as cidadãos/ãs, porém, não é essa a realidade que encontramos no Brasil. Ferreira (2017) destaca que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 7,2%; na faixa etária de 60 anos ou mais, esse índice é quase três vezes maior e alcança 20,4%. As diferenças se acentuam entre as regiões, onde o Nordeste é a área com maior taxa de analfabetismo de todo Brasil: 14,8%. O menor índice é registrado na região Sul, em que o percentual de analfabetismo é de 3,6%. Em relação à meta intermediária, de alfabetizar todas as crianças na idade certa, estas foram alcançadas, segundo os dados apresentados, nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Em seu artigo 1º, a Portaria nº 867/2012, que instituiu o Pnaic e ainda permanece na Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, esclarece a aferição do processo de alfabetização via exame periódico específico que deverá abranger:

- I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
 - II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental;
 - III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
- (BRASIL, 2012)

Tal aferição nos remete a uma hierarquização disciplinar que coloca a matemática e o português como o centro do currículo para o processo formativo em uma perspectiva capitalista. Os educandos são avaliados quantitativamente, ou seja, são os números que evidenciam o (des)conhecimento, sem levar em conta todo o processo e os motivos de não atingirem os resultados esperados. Além disso, ressaltamos que é possível entender, nessa perspectiva, que a escola tem como parâmetro de funcionamento a organização empresarial na qual a hierarquia mostra quem tem o poder de dizer como e onde fazer a mudança.

Entendemos que não é determinando um período para a criança ser alfabetizada que o processo acontecerá como o previsto, pois, expectativas e números não elucidam a realidade com ela é, produzindo situações/dados que não evidenciam as condições de existência e as necessidades dos/as estudantes, pois indicam apenas a índices para quem tem o poder político e econômico. Tendo em vista essa conjuntura, a formação do/a

docente necessita de atenção, o aperfeiçoamento não pode ser uma válvula de escape para remediar a realidade. Ela deve ser crítica, considerando os aspectos políticos, sociais e culturais para compreender as ideologias que existem nas entrelinhas do conjunto de leis que circulam em nosso cotidiano da sala de aula, da escola, sociedade, trabalho, entre outros meios que vivenciamos.

Nessa perspectiva de alfabetizar, o Pnaic traz 10 cadernos de formação²⁴ utilizados como parâmetros de conteúdo nos encontros que abarcam 120 horas por ano, sendo estabelecido dois anos de duração. No caderno 5, utilizado no trabalho dos/as orientadores/as do curso, “A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015, p.7) compõem o programa. Nele, encontramos os indícios da perspectiva de alfabetização adotada no Pnaic sendo, “(...) alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.”

Desta forma, verificamos que a proposta aproxima-se muito do que advoga Magda Soares (1999, 2002, 2013).

²⁴ 1 - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e o Ciclo de Alfabetização; 2 - A criança no Ciclo de Alfabetização; 3 - Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização; 4 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na Alfabetização; 5 - A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; 6 - A arte no Ciclo de Alfabetização; 7 - Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; 8 - Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; 9 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Caderno de Apresentação. (BRASIL, 2015)

Percebemos que os/as professores/as alfabetizadores/as devem mediar o funcionamento de codificação do sistema alfabético para além de reproduzir a mensagem na comunicação, permitindo a associação das práticas de escrita e leitura com o contexto social em que a criança está inserida, pois cada realidade tem suas representações e formas de apropriação do conhecimento.

No mesmo caderno 5 (BRASIL, 2015, p.7), destaca-se que

(...) a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

Podemos entender que a impossibilidade de o/a sujeito/a representar as formas com que se apropria da leitura e da escrita nega-lhe a alfabetização e dificulta sua interação, impossibilitando-o, de acordo com Soares (1999, p.20), de “[...] exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão: é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.” Tais práticas são construídas socialmente e foram adquirindo mais importância à medida que a vida social e as atividades econômicas dependiam da língua escrita e da comunicação.

Por isso, houve a necessidade da alfabetização ir além da decodificação do sistema de escrita de uma perspectiva

tradicional, em que a aprendizagem resulta de repetições dos conteúdos, gerando a alfabetização funcional. A leitura e a escrita são maneiras de comunicação e transmissão de informações que são capacidades específicas dos seres humanos. Para desenvolvermos tais práticas, necessitamos aprender os códigos e decodificá-los quando combinados para utilizarmos as informações e possivelmente transformá-las, se desejarmos, de forma autônoma e libertadora passando da escrita para a fala e da fala para a escrita como pensamento e não como reprodução.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, vimos como a alfabetização é um processo importante e complexo na vida do ser humano e de como a falta de efetivação deste processo na vida do/a sujeito/a impossibilita-o/a de vivenciar diversos ambientes, excluindo-o/a escolar e socialmente. Vimos também, como políticas públicas foram e estão sendo articuladas para a concretização dessa prática pelos/as sujeitos/as, como o Pacto, que está sendo um aliado de professores/as alfabetizadores/as no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do letramento, pois abrange todo o território nacional.

A legislação torna visível os diversos planos e programas que são entrelaçados com o Pacto, em um compósito de políticas no intuito da melhoria da formação continuada de professores/as alfabetizadores/as e também no sentido do direito da criança ter acesso à alfabetização até os 8 anos, final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Com base na análise documental, identificamos que o Programa traz objetivos que a educação brasileira vem há anos tentando alcançar, como o direito pela alfabetização de todos os

sujeitos da sociedade, distorção ano/idade, bem como a melhoria na formação de docentes alfabetizadores/as que atuam nos anos do ciclo de alfabetização. A análise possibilitou também identificar que, no Pnaic, alfabetização é compreendida como um processo vinculado ao letramento, pois as crianças fazem parte de diferentes contextos sociais que precisam ser considerados pelo/a professor/a.

Mesmo com as diretrizes para gestão sendo propostas de forma compartilhada, vemos que há pontos contraditórios. O/A professor/a não tem um papel ativo nessa gestão. Porém, ao observarmos as diretrizes legais, constatamos que cabe a ele/a também, a responsabilidade sobre o desenvolvimento do programa de forma efetiva. Nesse enredo, este/a sofre com a falta de autonomia por ter de aplicar um conteúdo pragmático determinado. O conteúdo prescrito e os manuais para trabalhá-lo ferem a liberdade da prática pedagógica e atribuem ao/à professor/a um papel de reproduzidor/a de saberes se não apreender a concepção proposta.

Assim, a aproximação com o Pacto concretizada neste estudo, nos permitiu o aprofundamento nas questões que dizem respeito à alfabetização, bem como da sua importância na formação de cidadãos/as críticos/as e participativos/as, assegurando-lhes o direito previsto em lei. Proporcionou-nos também, em um sentido crítico, analisarmos uma política pública de significativa abrangência no Brasil, por meio de suas finalidades, intenções, objetivos, deveres e metas que, ao longo de nossa história educacional, vem sendo discutidas a fim de contribuir para a práxis do/a professor/a e efetivar o direito à aprendizagem de crianças em ciclo de alfabetização.

Nosso próximo passo será aprofundar as pesquisas indo a campo para identificarmos de que modo os cursos de formação propostos pelo Pnaic interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores/as alfabetizadores/as do ensino público de Ituiutaba. Desta forma, queremos refletir sobre quais são os impactos da formação do Programa no entendimento das concepções de alfabetização pelos/as docentes.

Referências

ABREU, A. R.; PAIM, M. M. W. **Alfabetização no Brasil (1990-2015): avanços e discontinuidades**, 2015. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_ANISIA-RIPPLINGER-DE-ABREU-MARILANE-MARIA-WOLFF-PAIM.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

ALVARENGA, C. **UFU aprova criação de três unidades acadêmicas vinculadas ao Campus Pontal**. 15/12/2017. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/12/ufu-aprova-criacao-de-tres-unidades-academicas-vinculadas-ao-campus-pontal>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2016. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968**. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

1971. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto nº 6.755 de 2009.** Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.** Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/111273.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Todos pela educação, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2012. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 10 Maio, 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)**, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 05:** a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2016/CIE/PNA_IC_Caderno_5_Oralidad_Leit_e_Escrita.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação.** Ministério da Educação, 2016. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. **Portaria n° 826, de 07 de julho de 2017.** Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2017a. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador 2017. 2017b. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD.** 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21. Marco de ação de Dakar. 2015. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-e-documentos/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERNANDES, B. **UFU é umas das 7 universidades mineiras formadoras do PNAIC.** 2018. Disponível em: <<http://www.proexc.ufu.br/acontece/2018/03/ufu-e-uma-das-7-universidades-mineiras-formadoras-do-pnaic>>. Acesso em: 30 out. 2017.

FERREIRA, P. **Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE, 2017.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FNDE. **Fundo de Desenvolvimento da Educação.** Sobre o Fundeb. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>>. Acesso em: 20 maio 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 52; p.114-116.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S.V.de M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais....** São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p.1-13.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE"**, 2006, Brasília. Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de Apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, UFES. Volume 19, n. 41, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11322/7889>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, 2013. p. 19-24.

Seção 2

Estágio Supervisionado

SENSAÇÕES E MOVIMENTOS: uma Experiência no Estágio Supervisionado da Educação Infantil

*Débora da Silva Araújo
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma atividade de intervenção desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). A escola estagiada é filantrópica, se localiza na cidade de Ituiutaba/MG e atende crianças na faixa etária de até cinco anos.

Acredita-se que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, deve ser vista como uma fase essencial, singular na vida do ser humano. Esse é um momento mágico, único de desenvolvimento e, para tanto, deve ser planejado e estruturado (ANGOTTI, 2010).

Durante as observações realizadas na escola, notou-se que a rotina das crianças era mais voltada para o assistencialismo, e muito pouco era trabalhado pensando as possibilidades de desenvolvimento integral delas. Nessa perspectiva, optou-se por desenvolver atividades que

propiciassem o desenvolvimento de algumas capacidades, a partir do trabalho com diferentes linguagens.

Apresentam-se neste artigo algumas políticas que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, como a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Educação Infantil: trabalhando os sentidos e o movimento

Sabe-se que o atendimento em creches e pré-escolas é um direito social de todas as crianças, algo garantido e afirmado na Constituição de 1988. Desde então, a Educação Infantil se tornou objeto de vários estudos e discussões, em que questões referentes ao trabalho pedagógico nessa etapa de ensino têm sido repensadas.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esta tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa maneira, a criança passa a ser concebida como um ser íntegro, singular, histórico e cultural que, por meio do cuidar e do educar, deverá ter a garantia de um desenvolvimento pleno e integral, considerando os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social (ANGOTTI, 2010).

Já em 1998 foi divulgado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que destaca a função das instituições desse nível escolar:

...devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 15).

Além disso, o RCNEI (1998, p. 15) afirma que:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma

linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento intitulado “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil”:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos.

Nesse entremeio, as DCNEI, publicadas em 2009, apresentam três princípios (éticos, políticos e estéticos) a serem respeitados na Educação Infantil, em que é preciso respeitar as singularidades de cada criança considerando o direito à cidadania, sem perder a ludicidade e a liberdade de expressão. Ademais, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ocorrer por meio de dois eixos norteadores (interações e brincadeiras), garantindo experiências que:

...promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação

ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, p. 2, 2009).

Sendo assim, o movimento e as experiências sensoriais integram o desenvolvimento das crianças, mas, às vezes, se deixa de usar essas linguagens para abordar outras que já são usuais no cotidiano escolar. Precisa-se, pois, considerar a organização dos espaços: ao mesmo tempo em que influenciam o comportamento, facilitando certas atividades, também podem obstruir outras ações (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Acredita-se que a Educação Infantil se constitui como um lugar de ludicidade que envolve várias linguagens. Daí a importância de se ter um espaço programado para oportunizar, à criança, atividades relacionadas a movimentar, interagir com os objetos e outros bebês, oferecendo situações desafiadoras voltadas ao desenvolvimento de capacidades.

Caminhos percorridos: uma experiência no berçário

Este trabalho foi desenvolvido em uma creche filantrópica da cidade de Ituiutaba/MG, nas turmas do berçário aqui denominadas como I e II. Tendo em vista a diversidade de linguagens que podem ser trabalhadas na Educação Infantil, e a partir das observações realizadas no estágio com carga horária de 80 horas, elaboraram-se atividades, de modo a enriquecer a rotina dos pequenos e propiciar o desenvolvimento de algumas habilidades.

Nesse contexto, constatou-se que a rotina das crianças era organizada de maneira a considerar mais o cuidar do que o

educar. Notou-se também que não havia um planejamento efetivo das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, visto que a maioria das brincadeiras era realizada de forma livre, com pouca mediação e intervenção; apenas um olhar atento para elas não se machucarem fisicamente.

Então, foi planejada uma intervenção que contemplasse a interação e o brincar, numa perspectiva de conhecimento, movimento e desenvolvimento sensorial. As atividades foram separadas de acordo com a faixa etária de cada turma: para o berçário I (6-12 meses), organizaram-se intervenções sensoriais que estimulassem o movimento e a percepção; já para o berçário II (1 a 2 anos), elaboraram-se ações que contemplassem mais o movimento.

Inicialmente, foram elaborados três cartazes sensoriais para a turma do berçário I, que continham variações de texturas (algodão, pedacinhos de esponja, textura elaborada com cola quente, pedaços de tecidos, cordões etc.). Eles foram fixados na parte inferior da parede da sala, de modo a possibilitar o acesso autônomo das crianças.

Foi interessante perceber a reação dos bebês ao tocarem os materiais, pois muitos não gostavam de pegar os ursinhos de pelúcia – acredita-se que isso aconteceu, a princípio, por causa da textura. Mediou-se a atividade, orientando as crianças sobre as possibilidades de exploração desse material. Alguns bebês queriam arrancar os materiais; então, foi ensinado a eles a passar a mão devagar, para sentir as texturas, até explorarem sozinhos os materiais.

Na sequência dessa intervenção, preparou-se outra atividade para os bebês. Tendo em vista que os cartazes tiveram de ser fixados na parede e eles queriam muito arrancá-lo, pensou-se em um material que fosse possível de ser manuseado livremente. Dessa forma, foram utilizadas seis garrafas de refrigerantes transparentes, recicladas, com água colorida artificialmente com anilina, além de vários *glitters* (e cola *glitter*) brilhantes, para estimular o campo visual.

Essa atividade foi mágica, pois, no momento em que pegaram as garrafas e viram que a água se mexia de acordo com o movimento que faziam, eles ficaram eufóricos. Houve diversas reações: alguns colocavam as garrafas para rolar, outros tentavam abri-las (elas foram lacradas com fita adesiva) e havia os que ficaram “vidrados” nos brilhos se mexendo – uns até dormiram com a garrafa.

Ao considerar a idade das crianças do berçário II e o desenvolvimento psicomotor, pensou-se em trabalhar a partir do movimento. Foi elaborada uma atividade de movimento e destreza, em que se colou, na altura das crianças, uma fita adesiva esticada – nesse caso, elas deveriam pegar a bolinha no saquinho, ir até a fita e grudar a bolinha. As crianças se divertiram muito com a brincadeira: algumas colavam as bolinhas, enquanto outras as derrubavam, e uma ajudava a outra a pegar as bolinhas. Avalia-se que os pequenos acharam interessante o fato de as bolinhas ficarem grudadas, como se fosse uma “mágica”.

De acordo com a primeira atividade (movimento e destreza), foi levado um pedaço de não tecido, para que cada criança segurasse em uma ponta. Cortou-se um buraco no meio,

e elas tinham que, juntas, derrubar as bolinhas no buraco. Mas, ao final da atividade, elas mudaram o tecido de posição e começaram a correr atrás das bolinhas para as jogarem, como se estivessem fazendo cestas (jogo de basquete). Foi interessante observar a condução dos pequenos numa brincadeira imaginária, em que cada um emitia um barulho diferente na hora de jogar a bolinha.

Considerações finais

A aprendizagem permeou o processo de estágio supervisionado, desde a escolha da instituição até a finalização do relatório. Nesse intenso movimento de pesquisas, a observação da realidade da escola foi essencial; logo, selecionaram-se as intervenções e a metodologia, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos e os estudos desenvolvidos nas aulas teóricas de estágio.

O estágio na Educação Infantil proporcionou uma aproximação com a realidade das instituições dessa etapa, considerando as especificidades das infâncias. As intervenções levaram a um agir intencional que promove reflexões pertinentes para o processo de formação docente.

A oportunidade de trabalhar com movimentos e experiências sensoriais foi extremamente enriquecedora, visto que, além de se refletir sobre as diferentes possibilidades de atividades, foi possível ressignificar concepções sobre a organização do trabalho pedagógico no berçário. Tal movimento constante se voltou a vivenciar, refletir e ressignificar teorias e práticas.

Referências

ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.15-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO
INFANTIL:
reflexões críticas de um relato de experiência em uma escola
rural**

*Larissa Moreira Ribeiro
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

Este capítulo visa apresentar reflexões sobre a prática educativa vivenciada durante as atividades do Estágio Supervisionado na etapa da Educação Infantil, em uma escola rural, discutindo suas contribuições na formação pedagógica. Justifica-se pela relevância de problematizar o Estágio Supervisionado como exigência curricular, além de seus limites e possibilidades na formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil, especificamente em ambientes rurais. Para além das demandas burocráticas²⁵, pretende-se compreender, sistematizar e ressignificar constantemente as horas observadas e discutidas no contexto escolar, ao problematizá-lo numa tentativa de concretizar a práxis educativa e, sobretudo, fazer

²⁵ Segundo Melo Júnior (2010, p. 11): “A educação é o meio mais propício para garantir que o dominado aceite pacificamente sua condição e se submeta cordialmente [...] ao domínio burocrático exercido pelo outro ou pela instituição”. Nesse momento, para ter pleno sucesso, é preciso criar um aparato técnico e intelectual para a sustentação do mecanismo burocrático.

uma análise mais crítica sobre esse espaço formativo, as colaborações mútuas e as contradições existentes.

Compreendido o cenário supracitado, este capítulo se estrutura em seções que se complementam. Na primeira seção são tecidas reflexões sobre o Estágio Supervisionado na formação profissional; em seguida, discutem-se as políticas da Educação Infantil no campo, trazendo alguns debates que nos conduzem o olhar para a prática pedagógica nas zonas rurais; apresenta-se ainda o diagnóstico da escola-campo, ao relacionar as percepções do Diário de Bordo com as colocações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição de ensino, no sentido de problematizar a experiência vivenciada durante o estágio na Educação Infantil; e, por fim, evidenciam-se as contribuições do estágio na formação inicial.

A importância do estágio supervisionado na formação profissional

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, assume com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) o caráter de direito social das crianças, em que se reconhece o dever do Estado com a educação. Esse direito é ratificado em legislações posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assegurando a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção às crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao considerar essa etapa da Educação Básica no desenvolvimento das crianças, justifica-se que os cursos de formação de professores devem contemplar, em seus projetos

pedagógicos, áreas e temáticas voltadas à Educação Infantil. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU) prevê a realização de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com o escopo de observar e analisar instituições desse nível de ensino como espaços de formação das crianças. No estágio, o projeto pedagógico estabelece, como proposta de trabalho, a observação, o registro e a reflexão acerca de aspectos referentes à organização das instituições de Educação Infantil, tendo como foco a rotina, o material pedagógico utilizado, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, a dinâmica da sala de aula, dentre outros. Diante das problemáticas levantadas ao longo da investigação, tal projeto prevê o planejamento e desenvolvimento de atividade de intervenção na instituição estagiada.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado, por vincular teoria e prática como cerne das experiências e dos debates, desempenha papel material-ideal, quando somado à formação política e capital cultural. A partir da inserção do estudante na escola-campo, é possível compreender as especificidades, distâncias e similitudes das proposições nacionais, dos documentos municipais e das diretrizes curriculares com a prática pedagógica e o cotidiano encontrado.

Nas palavras de Barreiro (2006), o Estágio Supervisionado explicita-se como articulação entre teoria e prática, pois traduz o real ao evidenciar aquilo que se mostra e se esconde, a partir da vivência, da compreensão do cotidiano, da dinâmica escolar nos cinco momentos do Estágio Curricular Supervisionado. Diante desse pressuposto, as reflexões tecidas

neste texto corroboram com Borssoi (2006, p. 13), que define o Estágio Supervisionado como:

Esse período teórico prático [do Estágio] não é somente momento de adquirir competências, habilidades operacionais e instrumentais, de como ser um “bom profissional”, um “bom” professor/gestor. Mas, pautado pelo viés da pesquisa, possibilita ação conscientizadora do seu papel social/ político no que se refere à educação das futuras gerações.

Ao ter compromisso político com a educação, o Estágio Supervisionado viabiliza, além das propositivas profissionais vislumbradas pelo mercado, a formação nas dimensionalidades humanas, fundamentada no cuidado com o outro e o mundo, promovendo um “[...] olhar vasto da realidade social em todos os aspectos na qual a educação está inserida” (BORSSOI, 2006, p. 4).

Cumpramos salientar a necessidade da vigilância constante postulada por Freire (1996, p. 26), ao explicitar o quão difícil é evitar os simplismos e as facilidades grosseiras. Tenciona-se realizar as devidas críticas considerando a incompletude do ser, as identidades presentes, a história das realidades, a humanidade e a necessidade de cooperar com o espaço escolhido.

No que tange ao espaço de Educação Infantil escolhido para a realização do estágio supervisionado, elegemos uma escola rural, por acreditar na vivência de experiências formativas nessa realidade, como destaca Silva Júnior (2014), ao

discorrer sobre a inserção do observador e do profissional da educação imersos em um território rural. Nesse sentido, o ensino em escolas rurais tem especificidades que precisam ser consideradas.

Silva Júnior (2014), ao se apropriar de termos geográficos, assevera que territórios rurais englobam a educação do campo e a rural, entendendo território como a confluência de múltiplos espaços narrativos vinculados às relações sociais, políticas, materiais e simbólicas vividas pelos sujeitos; e rural como as inter-relações com o território, o urbano, o tempo e o interno, caracterizado pela predominância de espaços naturais sobre os construídos. Nessa conformação, enquanto pequeno grupo social, predominam as relações de proximidade e de interconhecimento, com funções produtivas e patrimoniais, residenciais vinculadas às questões alimentares, ambientais e territoriais, de pluralidade social, econômica, histórica e cultural – o mundo rural não é apenas agrícola, e sim muito maior.

O estágio curricular é compreendido como o lócus de articulação teórica e prática, além de tempo e espaço de construção de conhecimentos, por ser o momento em que os graduandos se aproximam da realidade educacional, requisito fundamental para instrumentalizar a práxis do futuro professor. A partir dessa concepção, entende-se que o estágio pode integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação (PIMENTA, 2004).

Como consta no PPP do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, o Estágio Curricular Supervisionado II tem como objetivo primeiro assegurar oportunidades diversificadas de vivência na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental aos estagiários. Já enquanto eixo integrador do currículo do curso, visa articular a práxis educativa, configurando-se num mecanismo de dinamização, atualização e aperfeiçoamento da formação docente.

Essa experiência que busca associar as dimensões teóricas, o eixo da práxis educativa e a esfera interdisciplinar com os conteúdos dos ciclos de formação que estruturam o curso de Pedagogia da FACIP/UFU, como constam no Manual do Estágio, é considerada uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, uma vez que integra escola, universidade e comunidade.

Nesse entremeio, o Estágio Supervisionado II, que tem como foco a Educação Infantil, se mostra desafiador devido à maior preocupação do Curso, a partir do currículo formal e oculto, em implementar mais discussões acerca do desenvolvimento infantil. Por exemplo, desempenha-se papel decisório ao assegurar oportunidades diversificadas de vivência e possibilitar o contato com o campo de trabalho pretendido ou ignorado.

Borssoi (2006, p. 9) expõe que o ensino superior voltado a objetivos diferentes, relativos à formação para o mercado de trabalho ou a pesquisa:

[...] precisa entender sua inserção não só na sociedade concreta, mas também no seio da própria humanidade. Isto é, trata-se de despertar no estudante a consciência social,

o que busca fazer mediante uma séria de mediações pedagógicas presentes nos currículos [...] e na interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço/tempo universitário.

De fato, as assertivas explicitam a busca constante em analisar as similitudes burocráticas e corriqueiras, além de evidenciar, mesmo que de modo básico, a amálgama de saberes, experiências e desafios enfrentados, modificados conforme as problemáticas temporais, espaciais, humanas e acadêmicas que inviabilizam a concretude fluída do Estágio Supervisionado em uma escrita intelectual. Esse movimento, mesmo que inconcluso, é formativo e possui valores dificilmente descritíveis, o que demonstra impactos gigantescos do estágio à formação profissional.

Breves reflexões sobre as políticas da educação infantil no campo

Antes de iniciar a discussão acerca das especificidades que atingem a escola em questão, é preciso distinguir os termos “educação do campo” e “educação para o campo/escolas rurais”, algo necessário para demarcar limites e congruências dos termos. Além da história de exclusão do meio rural indicada por Silva Júnior e Borges Netto (2011), constatam-se motivos socioculturais que restringem aos povos do campo a subalternidade de conhecimentos, como cita Leite (1999, p. 9), ao afirmar que “[...] gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Conforme Silva Júnior (2014), o mundo rural não é apenas agrícola, e sim muito maior. Compreendido o cenário

onde se localiza a educação do campo e para o campo, é possível delinear que a primeira possui olhar de valorização dos sujeitos, se preocupa com a formação humana e a libertação da sociedade e é pautada na agriCULTURA; e a segunda, de perspectiva urbana, se volta à inferiorização dos sujeitos e trabalha no conceito de educação bancária e do agroNEGÓCIO.

Em síntese, Rossi e Giorgi (2014, p. 12) apontam que:

[...] a educação do campo trabalha com preceitos de envolvimento e participação das populações do campo na elaboração e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos e das políticas públicas que envolvam o campo, resgatando o político dessa forma. Já a educação para o campo, não visa essa interação, já que possui de antemão um programa de iniciativas totalmente formatado, não se preocupando com a opinião e interesses dessa população, reforçando o caráter idiota de tais empreitadas. Em um primeiro momento é necessário diferenciar Educação *do* Campo e Educação *no* Campo, a fim de indicar as diferenciações estruturais e educacionais que os termos evocam.

É necessário explicitar ainda que, segundo a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, (BRASIL, 2008), tais níveis de ensino compreendem a Educação Básica e se destinam a populações mais variadas, como indígenas, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, agricultores, quilombolas, acampados e assentados da Reforma Agrária, além dos

familiares envolvidos nessas formas variadas de produção de vida.

Compreender as especificidades dos povos do campo e as políticas educacionais da educação do campo demonstra a relevância de agricultores, meeiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, sem-terra, indígenas e quilombolas. Além da questão contributiva nacionalista e econômica, é necessário reiterar essas pessoas enquanto cidadãos de direito, ainda mais com a inclusão da Lei n. 12.960/2014 (BRASIL, 2014) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), as crianças de zero a seis anos residentes nas áreas rurais vivem um processo de invisibilidade, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da Educação Infantil nesses territórios, desde sua implantação, incrementa as dificuldades de acesso à matrícula – ainda são somadas as questões socioculturais e políticas, como fica mostra a nucleação realizada no Brasil na década de 1990.

Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) afirmam que, mesmo com enfoque às especificidades rurais, se sobressaem as mazelas urbanas que assolam a Educação Infantil no município, mas existem diferenciações entre as políticas desse nível de ensino e da Educação do Campo. Convém destacar a necessidade de avanços para conquistar:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Apesar do desmantelamento histórico instaurado nas escolas rurais e do campo brasileiras, os princípios da educação levantados pelos Movimentos Sociais, sobretudo na década de 1990 por intermédio do Movimento Sem-Terra (MST), culminaram na elaboração de documentos legais. Todavia, eles ainda carecem de constante análise e diretrizes operacionais de

práxis que consolidem a valorização dos povos do campo (CALDART, 2000; BRASIL, 2012).

No tocante à Educação Infantil do campo, Boito e Castelli (2012) afirmam ainda que não há significativa produção acadêmica sobre a temática. Por conseguinte, as especificidades das crianças do campo não são foco na academia, o que sugere uma limitada produção nessa área e pouca importância dada à questão, em que elas ficam à margem da sociedade.

Vale destacar a urgência em problematizar a Educação Infantil do campo, no sentido de romper com:

[...] a pouca ou inexistente visibilidade dada às crianças residentes nos território rurais [e enfatizar] a necessidade de estudos que contemplem a variada, rica e importante cultura que envolve o que é do/e quem é do campo, potencializando, na creche e na escola, práticas relacionadas aos saberes que constituem a comunidade local (CALDART, 2000, p. 12).

O debate da Educação Infantil ofertada no campo com qualidade e comprometida com as crianças, enquanto dever do Estado, se mostra muito incipiente, bem como é recente a legislação que rege a educação formal para elas. Ribeiro (2016) postula que a reivindicação por Educação Infantil para as crianças aparece pela primeira vez no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em 2002, fazendo com que esse nível educacional passe a fazer parte da agenda dos movimentos sociais, embora de forma tímida.

Ademais, Ribeiro (2016) avalia a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como mais um avanço da população do campo, em que a Educação Infantil das crianças passa a ser regulamentada. O art. 2, parágrafo único, institui que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Está assim definida a responsabilidade do poder público diante da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1):

Art. 3º. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Seguindo esta responsabilidade, o que se averigua é um movimento nacional ainda recente de garantia universal das crianças brasileiras à Educação Infantil e, mais do que isso, a passos muito lentos, percebem-se escassas tentativas políticas de acesso das crianças de territórios rurais a esta etapa, o que não garante a real inserção destes indivíduos à educação de qualidade que valorize as múltiplas identidades do campo, perpetuando a perspectiva urbana nesses espaços.

Estas características se tornam ainda mais concretas quando se há a flexão dos documentos políticos norteadores ao chão da escola rural e seus inúmeros limitadores espaciais e temporais, como é possível observar no tópico que se segue em que são expostas as experiências e reflexões realizadas no Estágio.

Diagnóstico da escola-campo e a experiência do estágio na educação infantil

A instituição escolhida para realização do estágio, Escola Municipal Lucas da Silva²⁶, está localizada na zona rural do município de Ituiutaba/MG, atendendo a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), tendo como órgão mantenedor a Prefeitura de Ituiutaba e a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Por meio das discussões que dizem respeito às terminologias “educação *do* campo” e “educação *no* campo”, verifica-se que a instituição se localiza, espacialmente, em uma área rural, sendo qualificada como educação *no* campo, por não haver um amplo trabalho que

²⁶Nome fictício, visando garantir o anonimato da unidade escolar.

pretenda dialogar e aproximar a comunidade existente no entorno do espaço escolar ou, ainda, valorizar essas pessoas, no que se refere ao currículo, ao cotidiano e à organização de trabalho.

Segundo o PPP, a regulação da Escola Municipal Lucas da Silva foi feita via Lei Municipal, em 1971. No documento ainda constam os registros legais da concessão de área para construção da escola, aprovada pelos proprietários das terras à prefeitura, sob a justificativa da necessidade de uma instituição de ensino naquela localidade. Também é apresentada no documento a primeira professora a ser designada para trabalhar no lugar e as escolas nucleadas em 1997.

Essas divergências espaciais são explicitadas não apenas por problemas do transporte dos alunos às escolas, mas também pela ambientação institucional que vai ao encontro da problemática de atendimento às crianças pequenas, uma vez que, mesmo atendendo indivíduos a partir de quatro anos, segundo conversas com a professora regente e a análise do PPP, a instituição não dispõe de berçário e instalações adequadas para auxiliar crianças pequenas, tais como mesas e cadeiras do refeitório, além de bebedouros que não são compatíveis com a estatura dos educandos. Nota-se, pois, um estabelecimento de ensino sem acessibilidade para todas as faixas etárias, sendo visíveis as barreiras arquitetônicas para as crianças da Educação Infantil.

A sala de aula é pequena e, mesmo sendo de Educação Infantil, pouco se diferencia de outras destinadas ao Ensino Fundamental, variando apenas na quantidade de materiais pedagógicos (que não aparentam boa conservação e possuem

restrição de acesso), em alguns atributos visuais (alfabeto, figuras e desenhos) e no tamanho das carteiras e cadeiras coloridas. Em percepção harmônica do ambiente, o que se observa é um espaço fechado, mal arejado e que muito diz sobre a valorização das ruralidades: mesmo tendo uma área potencial para horta e pomar que viabiliza a relação criança e natureza, as cortinas raramente estão abertas.

Como consta no Diário de Bordo, a organização espacial não emana as potencialidades que existem entre crianças da Educação Infantil e, muito menos, as diferenças entre indivíduos de territórios urbanos ou rurais:

A sala contava com uma lousa de giz, umas 15 carteiras pequenas e coloridas, um banco no fundo com caixas de brinquedos, uma caixa de livros, um armário ao fundo, uma mesa da professora, um calendário entre as janelas, um *banner* com as famílias das sílabas, outro *banner* de “ajudante do dia” e outro com os nomes dos estudantes. Não me pareceu um ambiente muito rico em imagens, quiçá colorido ou instigador de imaginação, mas não tive muito tempo de admirar o ambiente, pois logo a ajudei [a professora] a arrumar as carteiras (DIÁRIO DE BORDO, 2017, p. 3).

Há na escola uma biblioteca muito rica em livros e espaço para leitura. No período observado, as crianças não visitaram o local, apenas acessaram uma caixa contendo livros infantis ao fundo da sala – algumas sessões de contação de histórias foram realizadas com esse material. Porém o acesso a

esta caixa e a outros brinquedos que ficavam dispostos no ambiente não tardou a cessar, pois logo a professora optou por guardar a maior parte desses objetos em um armário ao fundo da sala, restringindo o acesso supostamente indevido ao cotidiano.

Apesar desta restrição, ao nos debruçarmos na análise dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), foi possível perceber que as crianças da turma têm bastante contato com as de outras idades da escola, são respeitadas e recebem certo cuidado dos maiores, pelo fato de elos familiares serem mais visíveis. Esse cuidado e afeto também podem ser verificados pela professora que sabe os nomes dos 14 discentes, os ouve nos momentos de conflito, lazer e comentários gerais, mas não intervém sobre emoções e pensamentos, como pode ser verificado na passagem do dia 2 de maio de 2017, durante o ensaio para apresentação do Dia das Mães:

O grande problema foi que, por estarmos no fim do expediente e a Jussara (nome fictício) já estar bem cansada, ela não conseguiu dar o devido valor à expectativa e frustração das crianças, uma vez que, quando os estudantes gaguejavam a repetição da frase que ela evidenciara ou não demonstravam a emoção pretendida – ao invés de ela mostrar como se fazia ou valorizar a tentativa da criança, ela só pedia para eles voltarem aos seus lugares. Todos ficavam muito chateados, mas o Severino (nome fictício), em todo seu temperamento sensível, ficou muito bravo (DIÁRIO DE BORDO, 2017, p. 13).

No tópico legal relativo ao ambiente da instituição, no documento supracitado, houve muitos critérios que não foram atendidos, como idas às praças, comércios e parques, devido à distância da zona urbana. Por ser uma escola rural, notou-se que as crianças têm muito contato com a natureza durante as atividades fora da sala de aula, mas sem orientação ou intervenção pedagógica – em atividades como recreio, apenas uma inspetora acompanha os 80 alunos, ao passo que os outros docentes permanecem na sala de professores. Existe ainda uma quadra poliesportiva, mas não há parque de diversões, brinquedoteca ou brinquedos espalhados pelo estabelecimento de ensino.

Cumprir expor que as mazelas aqui explicitadas foram objetos de órgãos federais. Apesar de as dificuldades terem sido analisadas há mais de uma década, elas ainda se apresentam fortemente nas instituições rurais:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;

- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (BRASIL, 2007, p. 18).

A professora realiza planejamento semanal. Contudo, de acordo com os conceitos explicitados por Ostetto (2000), foi possível observar que ela trabalha sob a ótica de listagem de atividades, datas comemorativas e áreas de conhecimento, conforme ideias da internet e experiência na área docente. Esta característica desempenha fragmentação de conteúdos e, quando aliada a itinerância das áreas rurais – fruto do êxodo rural, de precárias condições de trabalho dos responsáveis, do avanço do agronegócio e de dinâmicas familiares complexas - observa-se pouco ânimo estudantil às continuidades pedagógicas e curiosidade, como é possível observar no Diário de Bordo.

Durante o período de estágio, não se pôde chegar a uma conclusão sobre conceitos consolidados pela escola e professora, no que tange à educação e à criança. O brincar, para autores como Mascioli (2010), é citado como um jeito de aprender, se desenvolver e existir, algo que não foi encontrado na escola. Isso pode ser observado no trecho do dia 10 de maio, em que há

a descrição de uma criança que havia pegado um brinquedo sem autorização durante a aula, e seu olhar evidenciava o prazer da brincadeira e a culpa por poder, a qualquer momento, ser vista fazendo “coisa errada”.

Considerando ainda as questões espaciais, é nítido que a organização do tempo escolar pouco facilita o cotidiano estudantil. Durante o período de estágio, aproximações e distanciamentos com estudantes de diversos anos foram realizadas, assim foi possível observar olhares e falas cansadas daqueles que, além de muito caminhar até conseguir apanhar o transporte escolar, ao retornarem aos lares, ajudam nos afazeres da terra e pouco conseguem descansar. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância proposta pela Lei de Diretrizes e Bases se mostra como uma alternativa viável àquela realidade. A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, na localidade de Sérignac-Péboundou, a partir de uma iniciativa de famílias rurais, comprometidas com o sindicato, em oferecer a seus filhos uma formação coerente com a realidade do campo. A Pedagogia da Alternância refere-se a uma proposta educativa voltada para o homem do campo que tem, entre os seus pilares, o desenvolvimento do meio e a formação integral do educando, a partir de currículos de acordo com a realidade do campo. O Brasil conta atualmente com centenas de escolas do campo que utilizam a Pedagogia da Alternância como proposta educacional, localizada em regiões cuja estrutura agrária predomina a agricultura familiar (PALARO; BERNARTT, 2011).

Apesar de haver grande respeito da comunidade escolar à professora e esta também residir (apenas nos fins de semana) nas redondezas, as observações e conversas com a mesma evidenciaram estafa corporal e psicológica que desencadeava

em práticas pedagógicas mais vinculadas a um espontaneísmo e apreço a saberes experienciais, do que às reais demandas encontradas. Percebia-se um grande compromisso com a realidade rural, mas aliada aos dismantelamentos do trabalho docente, se evidenciavam práticas pouco dialógicas e de muito cansaço, distanciando-se de questões inerentes à realidade e temporalidade dos saberes dos estudantes, perpetuando a educação bancária que pouco valoriza a cultura rural.

Considerações finais

Percebe-se que um trabalho de poucas páginas é incapaz de retratar todas as vivências, as dinâmicas infantis, as contradições escolares, os conflitos entre professores e funcionários, os prazeres e anseios estudantis. Contudo, é fundamental o exercício de tornar as experiências um compartilhamento por meio da escrita, uma linguagem diferente e com distintos processos de reflexão indicados pelas particularidades em que ela se fundamenta. A partir do texto, visou-se mostrar as dificuldades que circundam a complexidade infantil e como o atendimento às pessoas pequenas incide na necessidade de estudo, presença e vigilância constantes, como sugere Paulo Freire.

Assim, muitas perguntas ainda se apresentam, como: De que forma escolas rurais podem melhor se organizar para o atendimento às crianças do campo? Como materializar políticas educacionais dos territórios rurais no chão da escola? Por que ainda se efetivam, de maneira latente, tantas lacunas estruturais às pessoas dos territórios rurais? Como, em um estágio de 100 horas, para além dos crescimentos intelectuais, humanos e profissionais, são possíveis intervenções institucionais eficazes?

Destarte, os impactos gerados à formação pedagógica e docente dizem respeito a uma procura incansável que não se esgota nestas páginas, pela compreensão das dinâmicas que reverberam na instituição escolar, pelo entendimento das contradições históricas e cotidianas, assim como pelas praticidades de resolução de conflitos por meio da lógica humana, em um antagonismo à lógica institucional, mercadológica ou escolar que valoriza cotidianamente às pessoas do campo.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOITO, C.; CASTELLI, C. M. **Educação Infantil do campo**: um breve mapeamento de produções acadêmicas da região sul do país. In: Seminário internacional, 1.; fórum de educação do campo da região Sul do RS, 1., 2012, Pelotas. Anais... Pelotas, 2012.

BORSSOI, B. L. **O estágio curricular supervisionado como potencializador da formação do sujeito político**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Anped, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** Diário Oficial da União, Brasília, 28 mar. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECADI, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação do campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO JÚNIOR, J. A. C. C. **Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber**. Pelotas: Pensamento Plural, 2010.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PALARO, R.; BERNARTT, M. de L. **O trabalho na Pedagogia da Alternância como princípio educativo:**

possibilidades e limites. Synergismus científica. UTFPR , Pato Branco , 06 (1), 2011.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, M. de F. **Educação Infantil do campo: mais respeito, nossas crianças têm direito**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

ROSSI, R.; GIORGI, C. A. G. Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **Campo-Território – revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr. 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010.

SILVA JÚNIOR, A. F; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Ensinar e aprender em territórios rurais:** histórico, desafios e perspectivas. Interfaces da Educação, v. 5, n. 13, p. 179-193, 2014.

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
um olhar a partir do Estágio Supervisionado**

*Fernanda Aparecida Oliveira Silva
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

O presente artigo apresenta dados de um trabalho de intervenção desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Ituiutaba/MG. A atividade foi proposta na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Nesse caso, a intervenção foi desenvolvida com 20 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, após 90 horas de observações realizadas de outubro a novembro de 2016.

A partir disso, foi constatado que as crianças têm pouco contato com os livros de literatura e que o ensino é focado em atividades técnicas, com uso constante de folhas xerocadas e da lousa. Notou-se que as atividades desenvolvidas não utilizam o lúdico para trabalhar com o processo de alfabetização e letramento e não permitem às crianças usarem a criatividade e a imaginação.

Dessa maneira, foi elaborado um plano de aula sobre contação de histórias para ser realizado com as crianças. Visou-se colocá-las em contato com a literatura e mostrar a importância do trabalho com histórias para a alfabetização, assim como fazer do lúdico um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Por que trabalhar com contação de histórias no Ensino Fundamental?

É evidente que o trabalho com a literatura (e mais especificamente com a contação de histórias) tem se efetivado com as crianças da Educação Infantil. Quando se volta o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental verifica-se que essa prática tem se perdido em meio às exigências feitas para a alfabetização dos pequenos – tem-se a ideia de que o trabalho com a contação de histórias não contribui para tal processo.

Nessa lógica, Ramos (2011, p.21) salienta que a prática de narrar histórias é comum na Educação Infantil, “onde os alunos ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno. Porém, no decorrer da escolarização posterior, essa prática raramente ocorre e deixa a desejar”.

Diferentemente do que se possa pensar, trabalhar com a contação de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma estratégia que contribui para a alfabetização das crianças, como salientam Souza e Bernardino (2011, p. 238):

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e

letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

Com a narração de histórias, o professor pode utilizar várias estratégias pedagógicas para desenvolver atividades que se relacionam com a alfabetização e o letramento das crianças, tornando os exercícios propostos mais prazerosos e significativos.

Ao trabalhar com histórias na sala de aula, o docente deve estar ciente de que precisa fazer uma boa escolha do que irá ser trabalhado, pois as histórias precisam estar de acordo com a faixa etária das crianças, assim como despertar o interesse delas. Outro aspecto fundamental é abordar diversos tipos de histórias para, desde cedo, a criança aprender as diferenças entre elas. Como mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997. p. 27-28):

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda

não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

De fato, trabalhar com essa prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental permite inserir as crianças no mundo da leitura, abrindo possibilidades para que elas desenvolvam a capacidade de interpretação, assim como a linguagem oral e escrita.

Ao escutar histórias, o aluno se torna autor do que está ouvindo, pois imagina e (re)cria os fatos narrados, o que auxilia sobremaneira no desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança. Silva (2011, p. 22) postula que:

A importância de contar histórias foi ressaltada quando se percebeu que era uma forma de transmitir a emoção da literatura. Ainda que o aluno viesse a sentir emoção ao fazer a leitura, quando a história é contada ele pode atentar aos detalhes que passariam despercebidos na leitura própria e,

desenvolveria, ao mesmo tempo, naqueles que ainda não sabem ler, o mesmo sentimento de emoção, além de transmitir o que ainda não podem obter sozinhos, despertando a vontade de se apropriar da leitura.

A história contada por outra pessoa encanta as crianças, na medida em que as faz “entrar” em um mundo do faz de conta, despertando sentimento e emoções – isso contribui para a formação humana, ética, política e cultural, além de incentivar a leitura com elas. Silva (2011) ressalta que ouvir histórias faz com que a criança tenha noção dos valores presentes na sociedade, como respeito, caridade, preservação entre, outros, além de ser fundamental para a formação cultural. Esses fatores impactam diretamente na aprendizagem, pois, com o interesse pela leitura, a criança se tornará alguém com mais habilidades para escrever e ler assiduamente, o que possibilita o desenvolvimento do senso crítico.

Convém frisar que, ao trabalhar com a contação de histórias, o professor precisa tomar cuidado para não fazer dessa prática algo puramente técnico, no qual se priorizam apenas fins avaliativos. É necessário despertar no aluno o prazer da leitura, pois, como lembram Souza e Bernardino (2011), a contação de histórias deve ser uma experiência positiva do aluno, e não uma tarefa rotineira escolar que o afaste do prazer de ler e transforma a leitura e a literatura em instrumentos para as provas.

Portanto, a contação de histórias vem a ser uma estratégia pedagógica que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem e favorece o aspecto psíquico e cognitivo das crianças.

Da teoria à prática: a contação de histórias no Ensino fundamental

A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2016, em uma sala de Ensino Fundamental, com crianças do segundo ano. As observações colaboraram para a escolha da atividade, pois, por meio delas, foi possível delimitar o que seria interessante e necessário para trabalhar com as crianças. A partir disso, selecionou-se uma atividade sobre a contação de histórias.

O primeiro passo diz respeito a pensar na escolha da história a ser trabalhada, conforme a faixa etária das crianças; então, foi selecionado o livro “A Fera Solitária”, de Chris Judge. “Ao escolher a história o contador deve levar em consideração o seu público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta. A preparação da história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto” (RAMOS, 2011, p. 38). Realizou-se uma leitura prévia antes de a história ser contada para as crianças, já que “ler a história antes de contá-la as crianças é um cuidado do contador para averiguar do que trata se é engraçada, triste, séria e qual a entonação que usará” (SOUZA, BERNARDINO, 2011, p. 246). Vale ressaltar que a intervenção ocorreu no início da aula do turno matutino, mas, antes de começar a atividade, a sala de aula foi organizada; assim, as crianças sentaram em círculos e, posteriormente, foi explicada a atividade para elas.

Primeiramente, perguntou-se se as crianças gostavam de histórias, em que todas disseram que sim; questionou-se também se elas tinham ouvido a história que iria ser contada – uma aluna falou que já a conhecia. Após isso, iniciou-se a contação da história: as crianças se mostraram empolgadas e, muitas vezes,

no meio da narração, começavam a fazer comentários entre elas sobre o que estavam ouvindo. Em alguns momentos, solicitavam a repetição da leitura porque não tinham entendido ou pediam para ver as imagens do livro; por isso, no decorrer da história, era feita uma mediação constante do que estava sendo lido, com vistas à compreensão delas.

A narrativa da história infantil tem uma estrutura que traz uma expectativa ao receptor, cria condições que dá sentido aos fatos, pois quando a criança ainda não sabe ler ou está no aprendizado desta habilidade ainda não é capaz de unir as duas práticas ao mesmo tempo, ou seja, não consegue decifrar os códigos da leitura e entender a história ao mesmo tempo. Por isso, é necessária a mediação do professor no momento da contação da história, e se esta for contada de forma a despertar o interesse do aluno, também estará desenvolvendo sua aprendizagem (SILVA, 2011, p. 28).

Ao final da leitura do livro, houve um suspense sobre o que havia acontecido com a “Fera”, e o final da história não foi lido, pois se pensou em aliar a prática da contação de história com o processo de alfabetização e letramento. Assim, solicitou-se que as crianças criassem o final da história, ou seja, elas deveriam escrever o que tinha ocorrido com a “Fera”.

Nesse momento, as crianças ficaram um pouco pasmas e disseram que não sabiam fazer, que não davam conta; então, foi explicado que elas iriam escrever da forma que conheciam, sem se preocuparem se estava acerto ou errado. Por conseguinte,

algumas começaram a escrever e não demonstravam dificuldades; outras pediam ajuda, em que eram estimuladas a pensarem sobre o que seria interessante escrever; e havia aquelas que escreviam apenas frases curtas, como “A Fera foi embora”, mas eram indagadas: “E depois disso, o que aconteceu?”; “Escreve mais alguma coisa, como: para onde ela foi embora? Onde ela foi morar: na praia, na floresta?”. Ou seja, a todo momento, tentou-se estimular as crianças a usar a criatividade e a imaginação para desenvolver a escrita.

Ao compreender a intervenção realizada e a importância dessa prática pedagógica concorda-se com Silva e Bernardino (2011, p. 237), em que:

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Após a concretização da atividade, foi pedido para as crianças socializarem o que haviam escrito para os colegas, em que fizeram a leitura do final que criaram para a história. Esse momento foi primordial para oportunizar ações como ler, saber ouvir e prestar a atenção no colega, além de fazer com que elas se sentissem valorizadas pela produção realizada, estimulando o gosto pela leitura e escrita.

Ao compreender a ludicidade como princípio fundamental para a aprendizagem das crianças e para tornar a atividade mais prazerosa, partiu-se para a última etapa, na qual elas foram divididas em grupos para pintarem a parte da história que mais haviam gostado. Isso possibilitou o uso da imaginação e da criatividade, além da socialização entre elas. Algumas chegaram a fazer mais de uma pintura, ao passo que outras levaram todo o horário para terminar a tarefa.

Considerações Finais

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que também deve ser concebida pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que ela contribui para a aprendizagem das crianças. Com a vivência do estágio supervisionado, percebeu-se a necessidade de os professores englobarem essa prática pedagógica em suas aulas, que, contextualizada com outras atividades, pode favorecer o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Por meio dessa intervenção, foi possível verificar a relevância da narração de histórias no ensino da leitura e escrita, sendo uma maneira dinâmica e didática para o docente modificar suas aulas. Isso as torna mais interessantes para os alunos e os coloca em contato com a leitura, estimulando-os a escreverem, mesmo que ainda não estejam na fase alfabética da escrita.

Conclui-se que o professor pode fazer uso de diferentes estratégias para trabalhar com a contação de histórias, seja com fantoches ou teatro; pedir para as crianças serem as contadoras; criar um livro junto a elas, para que depois seja lido para a

turma, entre outras. Sendo assim, existem várias maneiras atinentes a essa prática, que precisa ser encarada como algo que contribui para o aprendizado, além de ampliar o repertório cultural desses sujeitos.

Referências

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em: 30 de nov. de 2016.

RAMOS, A.C. Contação de histórias um caminho para a formação de leitores? 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/dissertacoes/2011/2011_RAMOS_Ana_Claudia.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2016.

SOUZA, L. O. de S.; BERNARDINO, A. D. A contação de história como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. In: **Educere et Educare Revista de Educação**, 2011. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>> Acesso em: 30 Nov,2016.

SILVA, I. R. da. A contação de história e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. 2011. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Ivone_Silva.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2016.

**OS ESPAÇOS NEGADOS PARA O BRINCAR:
olhares a partir do Estágio Supervisionado**

Marina Muniz Monteiro de Barros Soares

Mara Ferreira Silva Santos

Fernanda Duarte AraújoSilva

Introdução

Este artigo apresenta estudos desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU).

Durante a realização do estágio, observou-se que a escola não possuía espaços adequados para as crianças brincarem. A dimensão das salas de aula não permitia que as professoras as organizassem com base nas necessidades dos pequenos, como os cantinhos temáticos, os espaços para brincar, sentar em roda e desenvolver ações de maneira mais livre etc.

Nesse contexto, o brincar ficava reduzido a momentos pré-determinados pela rotina disciplinar e rígida, como o momento do parque, que acontecia duas vezes por semana; o recreio; e as atividades de psicomotricidade, que aconteciam na educação uma vez por semana no pátio. Normalmente, a professora regente propunha uma brincadeira de movimento

envolvendo algum conteúdo que estava sendo trabalhado, a exemplo das cores.

Este estudo foi construído a partir da problemática referente à falta de espaços adequados para brincar na escola pesquisada. Questionou-se sobre como propiciar às crianças o acesso a esses espaços, como permitir que elas experimentassem o brincar livre, sem objetivo pedagógico, além de se expressarem sobre o momento. Dessa maneira, buscou-se abordar a importância do brincar na formação integral das crianças.

De fato, o brincar, exercício primordial na infância, fica prejudicado pelas limitações espaciais. Locais adequados para esse tipo de atividade, como uma brinquedoteca, não existem na escola, e a biblioteca, que também poderia servir como um lugar de ludicidade, nem sempre estava disponível, pois era utilizada frequentemente para outros fins, como reunião de pais ou módulos.

A partir dessas observações, há a necessidade de pensar sobre como propiciar às crianças os momentos de brincadeiras livres, em espaços adequados, com possibilidades de se expressar, brincar, fantasiar e imaginar. “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p.1). Dessa maneira, entende-se que a brincadeira integra o desenvolvimento do sujeito.

O brincar e suas possibilidades...

A educação é direito da criança garantido pela Constituição Federal de 1988 no Art. 205, cujos princípios estão definidos no Art. 206: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Nesses termos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece o objetivo da Educação Infantil: “Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) aborda, no Art. 16, o brincar como direito da criança, juntamente com a prática de esportes e a diversão. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) de 1998, definidos como um guia para os professores quanto a conteúdos, objetivos e metas de qualidade para esse nível de ensino, também reforçam o direito de tais sujeitos, definindo o brincar como forma particular de expressão, interação e comunicação. De acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998), os jogos e as brincadeiras se entrelaçam com a cultura: “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado” (BRASIL, 1998). O texto esclarece que a brincadeira possibilita o desenvolvimento motor da criança, da noção de ritmo e dos aspectos emocionais, afetivos e cognitivos, orientando sobre como ela pode ser utilizada na sala de aula para favorecer a aprendizagem.

A importância do brincar é reconhecida por vários autores e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Publicado em 2009, o documento estabelece as diretrizes curriculares para a elaboração de propostas pedagógicas nesse nível educacional. A própria concepção de criança abordada nas DCNEI expressa que a brincadeira faz parte da infância:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

O documento determina ainda que a brincadeira deve ser um dos eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, juntamente com a interação, por meio de experiências que garantam o contato com diferentes linguagens e grupos culturais; incentivem a curiosidade, a autonomia e o autocuidado, a participação em atividades individuais e coletivas, a interação com diversas manifestações artísticas e culturais, a conscientização para a biodiversidade e sustentabilidade; e propiciem o uso de diferentes recursos tecnológicos. Além disso, o respeito à liberdade de movimentos, de expressão e à individualidade está manifesto no texto que determina que o currículo deva contemplar experiências que: “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da

individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, estabelece como direitos de aprendizagem, dentre outros, o brincar “cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos”; e o explorar “movimentos, sons, gestos, linguagens, texturas, cores, palavras, emoções, transformações (...)” (BRASIL, 2017). É por meio da brincadeira que a criança manipula objetos, imita os adultos, aprende, se desenvolve física e cognitivamente, se relaciona consigo, com o meio e com o outro. Segundo Kishimoto (2011), “é pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural (...)” (p.35).

Nesse contexto, a brincadeira e o jogo fazem parte da cultura antes mesmo de haver o conceito de cultura, e as crianças brincam desde os tempos mais remotos (HUIZINGA, 2014). Não podemos negligenciar a posição fundamental do aspecto lúdico na instituição escolar e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Frequentemente nas instituições, a brincadeira passa a ser vista apenas como instrumento pedagógico, com a intenção de ensinar algo do conteúdo curricular. As crianças passam boa parte do dia na escola, e as poucas oportunidades de brincar são sempre pedagogizadas. Sobre essa questão, Barros (2009) destaca:

O caráter do brincar como instrumento facilitador é resultado de uma visão mercadológica do homem que, diante de

nossas políticas atuais, passa a se firmar indiferentemente às questões do desenvolvimento infantil e sua importância para a formação humana (p.91).

Essa visão mercadológica se traduz na organização dos espaços escolares. Com o aumento da demanda e a obrigatoriedade da expansão da Educação Infantil, as escolas foram forçadas a abrirem salas para esse público, muitas vezes sem as adequações necessárias, colocando crianças pequenas em filas diante do quadro, numa tentativa de controlar seus corpos. Nas palavras de França (1994) apud Buss-Simão (2012):

A opção pela manutenção dessa estrutura é também a opção pelas relações existentes, as quais oferecem o conforto de uma situação permanentemente sob controle, ainda que isso seja em grande parte, uma forma de ilusão, pois a imprevisibilidade e o descontrole coabitam com o esperado (p.266)

Para que as crianças exerçam seu direito de brincar, de ter uma infância lúdica, é necessário que os espaços escolares sejam pensados para atender às especificidades dessa faixa etária. Para Barros (2009), “o espaço deve proporcionar a emergência das múltiplas dimensões humanas, o que fortalece a suposição de que a sua organização será dirigida pela concepção de criança que os educadores possuem” (p.91).

Além das especificidades físicas e estruturais, o espaço na Educação Infantil deve atender aos interesses das crianças, levando em consideração sua cultura. A organização espacial

tem o poder de influenciar positiva ou negativamente no aprendizado:

O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nas atividades ali realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é proibido fazer nele. (...) O espaço “comporta”, ao mesmo tempo, ser um lugar de emancipação ou de regulação, pode ser um espaço de medo e de alegria; um espaço de repetição e de criação (BUSS-SIMÃO, 2012, p.261).

Os espaços escolares são organizados conforme uma perspectiva adultocêntrica, sem a participação das crianças, seus principais usuários. Não há o processo de escuta para saber o que elas desejam, autonomia e, tampouco, direito a participar na organização e decoração da sala de aula – no início do ano, elas chegam e encontram tudo praticamente pronto. Borges (2001) pontua que as escolas limitam e aprisionam as crianças, negando-lhes a possibilidade de criar e imaginar, resultando numa aprendizagem marcada pelo desprazer, em que a organização é pensada antes mesmo do início das aulas. A instituição e o professor devem, em seu planejamento, considerar atividades que permitam a exploração adequada do espaço físico:

Devemos pensar no espaço como algo feito para e pelas crianças e não feito para os

adultos como ocorre na maioria dos ambientes de educação infantil, pois muito se vê na prática objetos em lugares mais altos longe do alcance das crianças não permitindo assim a exploração plena do espaço pelos pequenos (SOUTO, GIL, SAITO, 2015, p. 25).

Os ambientes educativos devem ser preparados para receber as crianças, com base nos estudos sobre a Educação Infantil, com a organização de cantos que reproduzem a vida, permitem a fantasia, o brincar e o imaginário, estimulando o desenvolvimento dos pequenos.

Nesses lugares, a criança tem liberdade para se expressar e interagir com os objetos e os colegas espontaneamente. Em consonância com as DCNEI, que asseguram “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010), é válido propiciar às crianças a vivência de um brincar em espaços preparados e planejados para isso.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil se constituiu num momento fundamental para a formação, não só pela possibilidade de observar o trabalho do docente na etapa da educação, mas também por permitir ver *in loco* aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança estudados em várias disciplinas do curso de Pedagogia na FACIP/UFU. A interação com a professora e as crianças também contribuiu para construir de uma visão mais real do que acontece na escola, principalmente no dia a dia da sala de aula.

Ao planejar esse estudo, observaram-se mais atentamente as necessidades não só da turma observada, mas também da escola. Para tanto, foi preciso mobilizar conceitos sobre planejamento, diagnóstico e especificidades da Educação Infantil, o que levou a uma articulação entre diversos conhecimentos vistos na graduação. Ademais, estar na escola permitiu acurar o olhar para a questão do brincar, aspecto imprescindível no desenvolvimento da criança e frequentemente negligenciado pelas instituições escolares.

Destarte, pode-se afirmar que o estágio, além de oportunizar o contato com a prática docente, possibilitou pensar sobre tal prática e subsidiou questionamentos acerca da realidade da escola observada. Logo, refletiu-se sobre as práticas com as quais houve contato e sobre como elas poderão ou não estar presentes no futuro profissional.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei 8.069 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-MEC, 1990.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério Da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2017.

BORGES, M. F. F. **Restos de manhã**: análise do brincar nas décadas de 50 a 70 na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em História e Cultura), Universidade Federal de Uberlândia-Ufu. Uberlândia, 2001.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos- Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. IN: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo-infância**:

exercícios tensos de ser criança-por outra pedagogia dos corpos. Rio de Janeiro. Vozes, 2012. p.259-279.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens, o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva. 2014.

KISHIMOTO, T. M. I Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo. Cortez, 2011.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, Â. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paideia**, v.16, n.34. 2006. p. 169-179.

NA CRECHE TAMBÉM SE FORMA LEITORES: vivências com a contação de histórias no Estágio Educação Infantil

*Monalisa Lopes dos Santos Coelho
Lúcia Helena M de M Oliveira*

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões a respeito do Estágio Supervisionado II, com ênfase na Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia²⁷ da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e foi realizado na creche municipal (aqui nomeada por Y), na cidade de Ituiutaba-MG. Os motivos que levaram à escrita deste texto foram basicamente a exigência de uma produção científica após as vivências construídas na escola campo do estágio articuladas à disciplina Estágio Supervisionado II²⁸, a necessidade de

²⁷ Cf. UBERLÂNDIA (2007) o referido estágio compõe o quadro das disciplinas do sétimo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal.

²⁸ A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II possui 30 horas carga horária teórica, com reflexões e estudos por meio da disciplina do curso, e 60 horas de carga horária prática, que envolveram observação e diagnóstico da realidade escolar, bem como escrita de um caderno de campo, elaboração de um plano de intervenção e posterior execução do mesmo na escola, e a entrega de um Relatório final das vivências no estágio.

descrever e discutir como foram as experiências obtidas por meio das intervenções realizadas e explicitar a sua relevância para o processo formativo dos/das licenciandos/as, na expectativa de contribuir para o campo teórico e prático específico da formação de professores.

Este trabalho é, então, fruto das vivências ocorridas durante o Estágio Supervisionado II, que desenvolvemos em companhia de mais duas estagiárias, constituindo uma equipe de três estagiárias. Ao realizarmos o estágio na referida creche, mobilizamos-nos para a elaboração e execução do plano de intervenção na escola em conjunto, mas a escrita do relatório final foi feita individualmente. Assim, esse estudo reflete as vivências do estágio em grupo, mas um percurso subjetivo de reflexão, uma vez que, após a finalização do mesmo na escola, prosseguimos com os estudos e reflexões feitos individualmente para elaboração do mesmo.

Sendo assim, o principal objetivo perseguido neste texto é tecer algumas incursões a respeito do estágio supervisionado e sua proeminência enquanto um espaço formativo significativo para a formação do pedagogo e possível educador na Educação Infantil. Intenta, ainda, compartilhar as experiências obtidas por meio das intervenções realizadas, com vistas ao movimento articulado entre a teoria e a prática, ou seja, à práxis pedagógica, com ênfase, sobretudo, no compromisso do profissional em formar crianças leitoras capazes de verem o mundo com seus próprios olhos.

Nesse movimento, fez-se necessário também direcionar o olhar sobre a Educação Infantil, para responder, o que é, para que e para quem, uma vez que a consideramos a primeira etapa

da Educação Básica. Para construirmos essas explicações, buscamos em documentos e autores uma visão do ser criança e da infância que pudessem respaldar nossas reflexões neste texto.

A partir dos estudos de Oliveira (2010), entendemos que foi na Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passou a ser parte da Escola Básica. A Educação Infantil, cujos aparelhos são as creches e pré-escolas, passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, que em sequência contempla o Ensino Fundamental e, por último, o Ensino Médio. Outro documento importante é as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), que representam uma preciosa oportunidade de pensarmos a atuação dos educadores junto às crianças a partir de determinados parâmetros e que servem para articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica.

Conforme Angotti (2016), a Constituição Federal de 88 explicita que é direito da criança ter acesso à assistência gratuita desde o seu nascimento até os seus seis anos de idade, acontecendo essa assistência em creches e pré-escolas. Sintetizando as palavras desta autora, que expõe partes das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) na íntegra, compreendemos que para esta etapa da escolarização denominada Educação Infantil, as Diretrizes apontam como fundamentos norteadores três princípios básicos: os princípios Éticos, Políticos e Estéticos.

Os princípios Éticos dizem respeito à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade, ao respeito e ao bem comum. Os princípios Políticos dizem respeito aos direitos e deveres da cidadania, de se exercer a criticidade e respeitar à ordem democrática. E os princípios Estéticos dizem respeito à

sensibilidade, à criatividade, à ludicidade, à diversidade, e às diversas manifestações artríticas e culturais. Para as intervenções feitas no estágio, nos baseamos nestes princípios para trabalharmos temas como a afetividade, a psicomotricidade e principalmente, a diversidade, contemplando mais especificamente o respeito a diversidade étnico-racial.

A metodologia adotada para realização do Estágio materializou-se em quatro momentos: i) inicialmente, o reconhecimento da instituição e seus espaços como instrumentos da formação infantil; ii) o contato com sala de aula e o diagnóstico da realidade encontrada; iii) a revisão bibliográfica sobre o estágio como elemento da formação de professores, a educação infantil como primeira etapa da educação básica e suas finalidades e a contação de histórias como um estratégia importante para formar crianças leitoras; iv) as intervenções com vistas à práxis educativa.

As intervenções se sustentaram no compromisso das estagiárias em formar futuros leitores, tanto que, de forma lúdica, fizeram com que as crianças se sentissem interessadas pela Literatura Infantil e participassem ativamente da contação de histórias. A cada intervenção, foi possível avaliar, processualmente, o interesse, o envolvimento e o aprendizado das crianças por meio do diálogo individual e coletivo com elas.

O estágio e as vivências construídas foram muito significativas para as estudantes do curso de Pedagogia, momentos privilegiados de aprendizagem nos quais a articulação entre teoria e prática se fizeram presente, desse modo a hora da prática também foi a hora da teoria. Tais

vivências, por certo, subsidiarão futuras inserções das profissionais com o público infantil.

Nas intervenções, utilizamos a contação de histórias e, por meio delas, destaca-se abordagem de três principais temáticas: afetividade, psicomotricidade e a diversidade étnico-racial, contemplando os princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas DCNEIs. Como recurso didático, ainda desenvolvemos a encenação de histórias, teatro de fantoches, ginástica e dança para o trabalho com as literaturas infantis selecionadas.

Para apresentar as reflexões elaboradas neste estágio, faremos uma primeira discussão sobre o estágio como elemento prático fundamental na formação do pedagogo. Logo após, serão feitas incursões acerca do compromisso do então estagiário e futuro educador na Educação Infantil, em desenvolver futuros leitores, por meio do trabalho com a Literatura Infantil. Neste sentido, serão tecidas reflexões de como a contação de história pode ser uma ferramenta útil para a abordagem de temáticas escolares de maneira lúdica e prazerosa, contribuindo para formar leitores a partir da Educação Infantil. Na sequência, serão relatadas as experiências desenvolvidas durante o período de estágio, que consideraram estes aspectos.

O estágio e as experiências que promove

Ao assumirmos uma postura mais investigativa sobre o estágio em seu sentido mais amplo, foi possível pensá-lo por inteiro e perceber a sua proeminência para a formação do pedagogo. Nesse movimento, o primeiro olhar foi sobre o Plano de Ensino para a disciplina de Estágio Curricular

Supervisionado II, na Educação Infantil a ementa desta disciplina e seus objetivos específicos visam:

i) proporcionar situações e experiências práticas que aprimorem a formação e a atuação do egresso do curso de Pedagogia nos diversos campos de atuação do Pedagogo; ii) promover a integração entre o Curso de Pedagogia da FACIP/UFU e as instituições de Educação Infantil de Ituiutaba e jurisdição; iii) observar, participar, problematizar e questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do curso; iv) assegurar a interação entre a produção do conhecimento acadêmico da Universidade no processo de ensino - aprendizagem escolar; v) articular o conteúdo com a temática do Ciclo: multiculturalismo e o respeito pelo diverso, em uma perspectiva interdisciplinar com a disciplina Literatura Infantil. (UBERLÂNDIA, p. 3, 2007)

Considerando o exposto, entendemos que o estágio em Educação Infantil tem como objetivo principal possibilitar aos estagiários/as, a inserção em creches e pré-escolas, para que, como futuros educadores/as tenham vivências diversificadas em possíveis espaços de atuação profissional. Desta forma, o principal objetivo da formação prática toma o estágio como propiciador de experiências práticas que aprimorem a formação dos licenciandos/as, que os possibilitem inserir-se, futuramente, no campo da Educação Infantil.

Nesse sentido, o segundo objetivo sobre o referido estágio se pautou em integrar o curso de Pedagogia às instituições escolares de Ituiutaba e região, ou seja, evidencia a parceria entre Universidade e Educação Básica, fato este que consideramos imprescindível e benéfico para a formação, pois resulta na troca de saberes e fazeres pedagógicos entre os educadores das escolas e os estagiários. Importante ressaltar que as possibilidades entre esses pares são múltiplas e só acontecerão por meio da abertura e da contrapartida entre eles, construídas em prol de uma formação de melhor qualidade. Assim, se concretizará o terceiro objetivo descrito do Plano de Ensino da disciplina de Estágio a saber aquele que preconiza que os estagiários em campo poderão observar, participar, problematizar e questionar a prática vivenciada neste espaço, estabelecendo associações com as disciplinas que estuda no curso, buscando compreender que a hora da prática também é a hora da teoria.

E por fim, o quarto objetivo do estágio se consolida em um movimento recíproco: o de que o estudante de Pedagogia conseguirá construir suas próprias aprendizagens, produzir conhecimentos acadêmicos e científicos ao realizar seus relatórios, apontar sugestões e possíveis contribuições para a melhoria da educação, especialmente para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no lócus de sua inserção.

Acredita-se também que, ao entrecruzar a teoria estudada no curso e as experiências práticas vividas na escola campo, este estágio contribui significativamente para que o/a licenciando/a do curso de Pedagogia estabeleça a práxis educativa compromissada com a transformação social.

O projeto educativo das futuras educadoras: formar pequenos leitores

Pensando no pedagogo em formação, entendemos que ao concluir o curso de Pedagogia, ele poderá atuar junto à Educação Infantil, se assim desejar, porém, enquanto estagiário, um/a estudante em potencial, deve assumir o compromisso de formar futuros leitores desde a primeira infância.

Desse modo, assumimos, no estágio, tal compromisso, corroborado pelo pensamento de Kaercher (2011, p.135) ao afirmar que: “As escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso institucional” e que isto pode se dar por meio da contação de histórias. Desse modo, a contação de história tornou-se o cerne do planejamento para as intervenções pretendidas na creche, campo de estágio.

Conforme Kaercher (2011):

[...] é preciso que os educadores participem ativamente do seu processo de formação como “formadores de leitores”. Portanto se faz necessário que eles busquem se atrever como contadores: larguem o medo e se aventurem a fazer com as crianças práticas de leitura diferenciadas, ricas, desafiadoras e instigantes. Para isso, os educadores devem promover a inserção dos alunos em ambiências de formação de leitores [...] (KAERCHER, 2011, p. 136).

Desta maneira, as estagiárias se aventuraram neste caminho da contação de histórias durante as intervenções realizadas, com o objetivo de desenvolver futuros leitores literários desde a creche. O entendimento é que mesmo que a criança ainda não tenha sido alfabetizada, quando ela ouve uma história, lhe é suscitado um mundo de novas descobertas e que, com este estímulo, poderá continuar a descobrir o mundo por meio da leitura nos anos escolares subsequentes. O primeiro passo então é ouvir histórias, e os próximos passos se darão na formação de uma criança leitora.

Para Ritter (2009), ouvir histórias desde pequeno é: “- suscitar o imaginário; abrir espaço para a fantasia; - ter curiosidade [...] possibilidade de entender o mundo que nos cerca [...] vivenciar outras realidades” (RITTER, 2009, p. 67-68). Na opinião deste autor, ouvir histórias e contá-las é o primeiro passo para a formação de leitores, processo em que “o era uma vez” inaugura novas possibilidades e descobertas.

A concepção teórica por nós assumida sobre a contação de histórias como possibilidade para formar sujeitos leitores, também está expressa no pensamento dos autores César, Magalhães, Pereira e Leite (2014), ao afirmarem que as crianças se tornam leitoras ao conseguirem estabelecer uma relação prazerosa com a Literatura Infantil, e se, desde muito cedo, obtiverem um contato frequente e lúdico com o objeto livro. Os autores também elucidam que uma história bem contada estimulará o desenvolvimento pleno das crianças, atuando no campo cognitivo, social e emocional delas.

A contação de história como recurso lúdico para abordar temas escolares e da vida

A partir das vivências no estágio, incluindo as horas de observações e intervenções na creche, dentre as tantas temáticas relevantes ao universo escolar, escolheu-se abordar os seguintes temas: afetividade, psicomotricidade, e diversidade étnico-racial trabalhados a partir da Literatura Infantil e nesse sentido, toma corpo em nossas prática pedagógica, a ludicidade, eixo que deu forma às nossas inserções em sala de aula, a fim de sensibilizar e estimular as crianças à leitura prazerosa.

Tendo em vista que as crianças de 0 a 3 anos permanecem em tempo integral na creche (das 7h às 16h 20.), fora do seio familiar durante um longo período, entendeu-se que a afetividade por parte dos educadores deve ser um elemento vital nas rotinas da creche e que ela não pode ser deixada de lado, pois, auxilia, inclusive, na formação intelectual e pessoal da criança, conforme explicita Costa, Caderno e Arantes (2006):

Segundo Wallon (1968) a criança está em intenso progresso no campo intelectual, pois é a afetividade que possibilita tal avanço, são motivos, necessidades e desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior [...] como é importante estimular a afetividade entre as crianças para sua formação tanto intelectual quanto pessoal [...] (COSTA, CADERNO e ARANTES, 2006, p.2).

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento das crianças é a psicomotricidade. “Ela se manifesta nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo” (BORGES E RUBIO, 2013, p.1) e pode ser desenvolvida por meio do trabalho com o corpo infantil.

De acordo com Cordeiro (2008), por meio do movimento corporal a criança desenvolve a estabilidade ou o equilíbrio corporal e, ao mesmo tempo, percebe o seu corpo no lugar em que está. A partir daí, a criança consegue reconhecer-se no mundo, no tempo e no espaço, tendo consciência do seu próprio corpo, no espaço, dos movimentos que realiza e dos objetos ao seu redor.

Além disso, percebemos em nossas observações que a diversidade étnico-racial era presente na creche, frequentada por crianças negras, pardas e encontravam-se em constante interação. Entretanto, em uma sala de maternal de 2 a 3 anos, presenciávamos alguns traços fortes de racismo em situações conflituosas entre crianças brancas e negras.

Por esses motivos, o tema diversidade étnico-racial foi abordado por meio da contação de história de maneira lúdica e, para tanto, utilizamos o teatro de fantoches, sob a intenção de lutar contra o racismo entre as crianças. Nossa intenção foi ao encontro da proposta das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010), e desse modo, pode-se afirmar que as intervenções realizadas na creche consideraram as ponderações expostas no documento a seguir:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...] (BRASIL, 2010, p.21).

Diante do exposto até aqui, foi possível compreender que, por meio da contação de história, diversas temáticas escolares podem ser abordadas de forma lúdica e prazerosa, e dentre as tantas existentes, o grupo de estagiárias decidiu desenvolver um trabalho pedagógico no estágio que focalizasse a afetividade, a psicomotricidade e a diversidade étnico-racial.

Ressaltamos que o referido grupo, ao intervir na escola campo do estágio, assumiu o compromisso de contribuir para a formação de crianças futuramente leitoras e com base nele, planejaram e desenvolveram as atividades que passamos a relatar e sobre as quais passamos a refletir.

Intervenções: a hora da prática também é a hora da teoria

Relatar as vivências e experiências do estágio na Educação Infantil, sobretudo refletir sobre as intervenções desenvolvidas torna-se uma tarefa imprescindível à medida em que buscamos a práxis educativa como transformação social, pois permite-nos retomar as nossas escolhas teóricas e práticas, repensá-las e (re)significá-las.

Certamente é importante salientar também que imbuídas de que toda criança é sujeito fazedor de sua própria história, é criativa e investigativa, fizemos a nossa inserção no estágio e, a partir deste pressuposto, as intervenções desenvolvidas primaram por considerá-la em sua inteireza e dela e com ela, construir novos conhecimentos.

Por outro lado, nosso olhar sobre o papel do educador infantil foi mais fecundo, mais cuidadoso, entendendo que é sua tarefa recuperar a infância perdida que é de direito da criança, dar a ela condições de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo que está ao seu redor.

Do ponto de vista prático e estrutural, em todas as intervenções contamos com o apoio da gestão escolar e sua equipe pedagógica, manifestando sempre muita cordialidade, presteza para que as estagiárias se sentissem acolhidas e que o trabalho proposto fosse realizado da melhor forma; essa ambiência proporcionou-nos muita liberdade e nos moveu a intervir com mais qualidade pedagógica junto às crianças.

Elaboramos uma série de intervenções e a primeira delas, denominada Circuito de Psicomotricidade, realizou-se a partir de vários objetos como cordas, cones, cadeiras, barbantes e um túnel de bambolês coloridos. A proposta foi realizada com as crianças do maternal (1 a 3 anos) e oportunizou o desenvolvimento da estabilidade, do equilíbrio corporal, do domínio das relações espaciais de tempo e de espaço, da conscientização do seu próprio corpo, por meio dos objetos situados no percurso do circuito, ou seja, trabalhamos a psicomotricidade infantil. Para a realização do circuito, orientamos as crianças a realizarem o contorno de uma corda

disposta em formato da letra “S”, depois saltarem dentro e fora de três bambolês, um após o outro, contornarem cones dispostos aleatoriamente, passarem por de baixo de um túnel de cadeiras, e por fim, entrarem num túnel de quatro metros, feito de bambolês e de não-tecido colorido.

Conforme anotações de Coelho (2017),

as crianças gostaram muito do circuito montado e demonstraram muita disposição e curiosidade pela atividade. Poucas crianças deixaram de participar. A “cara de felicidade” que algumas demonstraram ao saírem do último túnel foi entusiasmante para as estagiárias e professoras da creche envolvidas nestes momentos. Muitas crianças se desequilibraram, pois estão construindo seu equilíbrio corpóreo, mas se mostraram extremamente interessadas, e divertiram-se. Tudo foi como uma brincadeira, sendo que o túnel final parecia ser para muitas, um túnel encantado. (DIÁRIO DE CAMPO)

Embora a contação de histórias não tenha sido o foco da atividade inicial com as crianças, ela teve o papel de se instigá-las, provocá-las para as próximas atividades que seriam oferecidas como a “Ginástica historiada: A Catarina e o urso”, conhecimentos interdisciplinares²⁹ do curso. Ela dia foi o ponta

²⁹ As atividades do circuito e da ginástica historiada foram produzidas na disciplina “Construção do Conhecimento em Educação Física” do 7º período noturno do curso de Pedagogia, que teve como proposta realizar um trabalho

pé inicial para as contações subsequentes, despertando na comunidade escolar ansiedade e curiosidade por saber como seriam as próximas atividades referentes ao estágio.

O segundo dia foi a contação da história adaptada “A Cor da Vida”³⁰ por meio do teatro de fantoches, realizada com todas as turmas da creche. As crianças foram sensibilizadas para assistirem ao teatro por uma das estagiárias que usou um chapéu bem colorido, cheio de lantejoulas e brilho, falando que as cores do seu chapéu eram semelhantes às cores que existem no mundo à volta e que, além disso, cada criança possui uma cor de pele diferenciada.

O teatro contou com a presença de dois fantoches negros e dois fantoches brancos, interpretados pelas estagiárias. Segundo anotações de Coelho (2017),

as crianças ficaram silenciosas e se mantiveram em grande maioria muito concentrada durante o teatro, prestando bastante atenção nos fantoches. Elas se divertiram, deram gargalhadas e, provavelmente, começaram a entender que cada pessoa possui uma cor de pele diferente e que se deve brincar com todas independente disso, pois cada pessoa merece respeito e carinho. (DIÁRIO DE CAMPO)

prático com o corpo infantil nas intervenções do estágio na Educação Infantil. REVER O NOME DA DISCIPLINA.

³⁰ PATERNO, Semíramis. **A cor da vida**. Editora Lê, 2009.

Nossa intenção foi desestimular a prática do racismo entre as crianças, de modo lúdico, a partir da Literatura Infantil.

Na terceira intervenção realizamos a “Ginástica historiada: A Catarina e o Urso”, esta atividade se voltou para a contação da história adaptada “A Catarina e o Urso”³¹, expondo um urso que se sentia muito preguiçoso e que por isso, foi estimulado a fazer ginástica com suas amigas, mas só ao final da história ele consegue perder a preguiça. As estagiárias foram devidamente fantasiadas de urso e de meninas. Ao som da música “Sai preguiça”, de autoria musical do grupo “Palavra Cantada”, as estagiárias cantaram e dançaram juntamente com as turmas no pátio da escola.

Depois disso, o urso denominado Zé ainda continuou preguiçoso. Por isso, todos foram convidados a fazerem movimentos corporais como caminhar para frente e para trás, para os lados, e com as pernas dobradas, engatinhar, agachar e deitar no chão (fornado com tatame). As crianças se divertiram muito e dançaram junto com o urso. Na sequência, todos dançaram a música “Pra entrar na casa do Zé”³², realizando movimentos como bater palmas, bater os pés, dar um beijinho no coleira, dar abraços, pegar na cabeça, depois na barriga etc. Todas as crianças foram se envolvendo na atividade e o urso foi amado pela maioria delas. Esta história foi contada de maneira lúdica, a fim de se estimular a psicomotricidade e a afetividade entre as crianças.

³¹ DRUMOND, Simone Helen. **A Catarina e o Urso**. Kalandra Portugal: Portugal, 2005.

³² Esta música é de autoria e composição da cantora Bia Bedran.

No quarto dia, realizamos a encenação da história “A Margarida Friorenta”³³, uma história que retrata uma flor que sentia frio de afeto. Cada estagiária dramatizou um personagem e as educadoras da escola manifestaram muito apreço por esta contação, tecendo muitos elogios. As crianças já conheciam a história, mas se mantiveram atentas e interessadas durante a encenação e, ao final, foram convidadas a se abraçarem e a abraçarem as educadoras também. Esta atividade se deu com a finalidade de estimular a afetividade por parte das educadoras com as crianças e entre as próprias crianças.

No quinto dia de intervenção, fizemos a contação da história adaptada denominada “Fofinho”³⁴, que expôs a vida de um animalzinho fofinho que não sabia quem era e até descobrir que era um pintinho passou por muitas aventuras. Ao final ele é acolhido e abraçado por uma mãe galinha. Esta história foi contada para todas as crianças do maternal e berçário por meio de um pintinho móvel e animais coláveis em um painel enfeitado. Nesses momentos, observamos que as crianças se divertiram com esta intervenção, elas ficaram em sua maioria muito concentradas e após o término da intervenção puderam tocar os animais da história, estabelecendo diálogos com as estagiárias sobre o que conheciam acerca dos animais da história.

³³ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A Margarida Friorenta**. Ática, 1995. Ressalta-se que a Encenação desta história foi fruto de um trabalho produzido para a disciplina de “Literatura Infantil”, no 7º período noturno do curso de Pedagogia.

³⁴ NORONHA, Tereza. **Fofinho**. Ática, 2009.

O sexto e último dia de intervenção foi absolutamente uma sensação na escola. Um pintinho de verdade foi levado para promover momentos de conhecimento e experiência das crianças com o animalzinho. A novidade da presença do pintinho repercutiu por todas as salas, pois foi prometido que seria trazido um convidado especial depois da história “Fofinho”.

Levamos o pintinho de sala em sala e na roda de conversa dialogamos com as crianças acerca dos hábitos de vida dessa ave, seu habitat, do que se alimenta, como é o seu corpo em relação ao corpo humano, porque é dotado de bico e de asas, que sons emite, o que ele será no futuro, dentre outras questões.

Muitas crianças ainda nem conheciam essa espécie animal e ficaram felizes com a novidade e interagiram muito nas atividades. No momento em que o pintinho foi tirado da caixa e permitiu-se que ele fosse passado de mão em mão, algumas crianças ficaram eufóricas e inquietas para pegar o animal novamente, espremendo-o muitas vezes. Já outras crianças, tiveram medo e nem coloram a mão, ou seja, cada uma reagiu de um modo diferente, pois cada criança é um sujeito único. Nesse sentido, compreende-se que propiciar momentos de experiências como este é instigar a imaginação infantil e não poderia ser de outra forma senão de forma lúdica. Intencionávamos, nesta atividade, trabalhar a afetividade com as crianças, todavia, estabelecemos diálogos sobre a construção da identidade infantil, ao refletirmos sobre a diversidade de animais que o personagem Fofinho pensou ser, até finalmente descobrir sua identidade de pintinho.

Consideramos que o envolvimento das crianças de maneira lúdica nas intervenções desenvolveu a concentração e interesse pela Literatura Infantil, e inferimos que desde a Educação Infantil estes alunos da creche podem sim desenvolver o gosto pela leitura por meio de contações como estas, porque elas promoveram a escuta da história contada e a posterior experiência sinestésica com os personagens da história.

Além disso, na última história contada, a ação de levar um pintinho de verdade para escola pôde trazer o personagem imaginário da história, para uma experiência concreta e sinestésica por parte das crianças. Sendo assim, depreendemos que experiências como essas aguçam a imaginação das crianças e despertam a vontade de conhecer mais e mais o mundo ao seu redor, e por meio da leitura elas continuarão conhecendo o mundo e descobrindo-o cada vez mais nos anos escolares da Educação Básica que se seguirão.

Por fim, em meio a todas as intervenções, pudemos contemplar os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos que propõem as DCNEIs, pois, propiciamos experiências que lidaram com a construção da solidariedade, do respeito ao bem comum e às diferentes culturas, identidades e singularidades que dizem respeito ao Princípio Ético. Além disso, lidamos muito também com os aspectos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, que dizem respeito ao Princípio Estético.

Considerações Finais

O estágio na Educação infantil teve como principal finalidade possibilitar ao licenciando/a em Pedagogia situações e experiências práticas que permitissem aprimorar a formação como educador/a infantil e ao mesmo tempo, por meio da observação, participar, problematizar e questionar a prática vivenciada na escola com base em um arcabouço teórico construído por meio das disciplinas ao longo do curso de Pedagogia.

Desse modo, quando adentramos à instituição, lócus do estágio, buscamos dar sentido à esse momento da formação, encarando-o como uma oportunidade de vivenciar a práxis educativa, portanto, procuramos em nossas observações compreender o fazer pedagógico do professor, conhecer as crianças, inclusive suas condições de aprendizagem, as condições estruturais e organizacionais da instituição, inclusive as pedagógicas e refletir sobre elas.

Com base em um pressuposto teórico, passamos a pensar atividades de intervenções pedagógicas na intenção de contribuir para o desenvolvimento das crianças e da instituição como todo.

Elegemos a contação de histórias como meio para o trabalho com várias temáticas que emergiram do convívio com as crianças no cotidiano da sala de aula e fora dela. Nesse sentido, assumimos o compromisso em formar futuros leitores, contando e recontando histórias, brincando, cantando, vivendo ludicamente cada momento proposto, na expectativa de que as

crianças se sentissem interessadas pela Literatura Infantil. E elas sentiram-se. Envolveram-se.

As vivências no estágio permitem afirmar que toda criança pode se tornar leitora e que ouvir histórias contribui para despertar o gosto pela leitura. É por estes motivos que a contação de história foi tão enaltecida neste trabalho, ao ser utilizada como uma ferramenta indispensável para a abordagem das temáticas selecionadas, de maneira lúdica e prazerosa, podendo-se acreditar que ela pode ser o canal para formar futuros leitores.

Sendo assim, acredita-se que este estágio contribuiu significativamente para as estudantes/estagiárias vivenciarem a práxis, articulação da teoria construída no curso à prática realizada no estágio. Portanto, conclui-se que as experiências promovidas pelo estágio foram profícuas marcando a nossa formação como futuras pedagogas, educadoras na Educação Infantil, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, pois tendo em vista as escolhas, retomamos conceitos, concepções, abordagens, dentre outros.

Referências

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BORGES, M. F.; RUBIO, J. de A. S. **A Educação Psicomotora como instrumento no processo de aprendizagem.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.4, nº 1, 2013.

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

COELHO, M. L. dos S. **Caderno de anotações na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Educação Infantil.** 2017.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. **Linguagens na Educação Infantil VI: linguagem corporal.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CESAR, C. *et al.* **As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na Educação Infantil.** Revista Interação: Ano X, n. 2, 2º semestre, 2014.

COSTA, J. I.; CADERNO, R. M.; ARANTES, A. R. V. **A importância da afetividade na Educação Infantil.** Anais do Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEHUEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional. Anápolis ,GO: UEG, 2016.

KAERCHER, G. E. P. da S. Literatura infantil e educação infantil: um grande encontro. UNIVESP, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O Currículo Na Educação Infantil: O Que Propõem as Novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, nov. 2010

RITER, C. As três fases do professor formador de leitores. In.: A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.

UBERLÂNDIA, Universidade Federal de. Plano de Ensino Estágio Curricular Supervisionado II para o Curso de Pedagogia. Uberlândia: 2007.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: práticas em construção

*Monalisa Lopes dos Santos Coelho
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves*

Introdução

É um desafio escrever sobre as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado que normalmente ocorrem entre construções e desconstruções de ideias e concepções acerca da docência. Num movimento de idas e vindas à escola, é possível conhecer a realidade, interpretá-la e, ao mesmo tempo compreender o que é vivenciado na relação com alunos e professores.

O Estágio Supervisionado para a formação do pedagogo é etapa fundamental. Com a oportunidade concedida aos graduandos do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU), eles poderão articular a teoria estudada no curso à prática desenvolvida nos campos de estágio.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006), o estágio supervisionado se encontra no eixo da práxis educativa. Ele é mediado pelos componentes curriculares Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) e Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC), distribuídos ao longo dessa graduação.

Em seu conjunto, o eixo da práxis se orienta pelo princípio da articulação entre teoria e prática pedagógica, com a premissa de que ambas são indissociáveis e, portanto, não se reduzem ao praticismo, tampouco à pura teorização. Por conseguinte, teoria e prática se referem à práxis, ou seja, a uma atividade social orientada, consciente e transformadora, condição *sine qua non* para o êxito da prática educativa (UFU, 2006).

Vale ressaltar que o conceito de “práxis” assumido no referido curso é citado por Freire (1987), o qual pressupõe a interlocução entre a teoria e a prática pedagógica, de modo que se aproximem num processo contínuo de ação e reflexão:

[...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo
[...] Estamos convencidos [...] de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. (FREIRE, 1987, p.25,33).

Com essas afirmações, entende-se que a prática está imbuída da teoria, que requer uma reflexão crítica. A teoria, por sua vez, ao promover tal reflexão, originará uma nova prática ou nova ação que será melhor que a anterior, mais elaborada e mais crítica, além de se perpetuar em um ciclo dialético – teoria-prática-teoria ou reflexão-ação-reflexão.

Pimenta e Lima (2009), na mesma direção, apontam o estágio como um campo de conhecimento que une as atividades teórica e prática. Ele aproxima o licenciando da realidade, o capacita a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho, além de contribuir para a formação da consciência política e social.

Esse pressuposto embasa o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, que intenta promover reflexões críticas acerca da prática observada, considerando a teoria estudada em sala de aula pelos estagiários. A imersão na escola e na sala de aula, a aproximação com a realidade dos professores e alunos da escola básica e a observação da sala de aula são movimentos que possibilitam construir concepções, tomando como base o “chão” da escola em situações reais de ensino e aprendizagem.

Sob esse viés foi realizado o Estágio Supervisionado III no Ensino Fundamental I, com carga horária de 120 horas distribuídas em 30 horas de estudos teóricos na universidade e 90 horas de atividades na escola. Na instituição escolar houve seis semanas de atividades que transcorreram entre a observação participante e a intervenção em sala de aula, concomitantes à escrita do diário de campo, à elaboração e à execução do plano de intervenção. Este, após ser aprovado previamente pela docente orientadora de estágio, pela supervisora da escola e pelas professoras regentes, foi implementado durante as 15 horas finais de estágio.

Ao relatar essa experiência, que foi bem exitosa em campo, algumas perguntas emergem: O que a prática de estágio ensinou? Quais saberes foram adquiridos? Ensinou-se e se aprendeu de fato?

Neste artigo, pretende-se contar um pouco do que foi a experiência de estágio no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I de uma escola privada. Narrar acontecimentos é uma atividade bastante formativa, pois pode ajudar a encontrar novos sentidos para o vivido.

O Estágio no Ensino Fundamental

A Educação Básica no Brasil é organizada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 9.394/1996), em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é obrigatório e atende crianças a partir de seis anos de idade. Destaca-se que esta etapa de ensino é um dos campos de atuação do Pedagogo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nessa etapa se espera que os alunos sejam alfabetizados e letrados, desenvolvam a linguagem, a leitura e a escrita etc. Acerca dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal documento expõe que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...] (BRASIL, 2013, p.122-123).

Nota-se, pois, a complexidade dessa etapa de escolarização, tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita e de outros conhecimentos e habilidades a serem adquiridos pela criança.

Durante a graduação em Pedagogia, muitos conteúdos ensinados no Ensino Fundamental são apresentados e discutidos. Além de compreendê-los, é preciso buscar estratégias para ensiná-los às crianças, desafio colocado pelo Estágio Supervisionado aos estagiários.

Ao adentrar o campo de estágio, pretende-se conhecer a realidade escolar, a sala de aula, os alunos e o trabalho do professor, bem como observar, participar e intervir por meio de situações de ensino planejadas e pedagogicamente adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos educandos.

As vivências no estágio: observações e atividades desenvolvidas

Durante as atividades de estágio nas salas dos primeiros e segundos anos foram realizadas ações relativas a auxílio aos alunos, correções e esclarecimentos acerca de tarefas, colagem de folhas, bem como apoio à professora regente nas atividades cotidianas da sala de aula.

A observação participante em sala de aula

A observação participante (BRANDÃO, 1984) realizada no Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental foi a opção metodológica cujo olhar se voltou para o processo de apropriação e produção de conhecimento referente ao cotidiano

da escola e, especificamente, da sala de aula. Conhecer, identificar situações, analisar e intervir foram algumas das ações que permearam o estágio.

O período de observação foi bastante intenso devido ao dinamismo da sala de aula: professoras, alunos, ações, reações, comportamentos, ensino, aprendizagem, conteúdos diversos, atividades variadas, saberes e não saberes. Tudo isso posto em movimento pelo currículo escolar, observado, registrado e refletido pela estagiária, vai se transformando em conhecimentos da docência, que mais tarde serão referências para a prática pedagógica.

Dessa forma, “a observação torna-se uma prática essencial ao estagiário, pois, ao ter um exemplo de atuação de um professor em contexto real de trabalho, dependendo das suas análises, esta ação pode contribuir na constituição da própria prática profissional” (FREIRE, 2015).

Uma prática bastante produtiva em ambas as turmas foi o uso de jogos pedagógicos. Constatou-se que os alunos gostam muito de brincar e ficam empolgados quando há esse tipo de atividade, acredita-se, inclusive, que a aprendizagem é potencializada nas situações em que acontecem os jogos.

Observou-se que nos momentos em que ocorreram o uso de jogos em sala de aula, houve muita concentração e diversão dos educandos. Pelo fato de se encontrarem em processo de aprendizagem, acredita-se que atividades lúdicas e concretas, como os jogos matemáticos, podem contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e complementar suas aprendizagens, em meio às atividades cotidianas de sala.

Ressalta-se que as professoras regentes ensinam Matemática com prazer e são eficientes com os métodos de ensino.

Ao analisar o contexto da sala de aula, assevera-se que a maioria dos alunos das turmas de primeiro e segundo anos demonstra um bom desenvolvimento intelectual em termos de raciocínio matemático. Contudo, alguns sentem dificuldade para compreender as ordens numéricas (unidades, dezenas e centenas), as operações matemáticas, ao passo que outros não conseguem entender os significados de quantidades e sequências numéricas.

Com a intenção de cumprir a atividade de intervenção obrigatória ao estagiário e colaborar com o processo de aprendizagem das crianças, em parceria com as professoras regentes resolveu-se trabalhar com jogos matemáticos. Por ser uma atividade divertida e prazerosa e que as crianças apreciam, decidiu-se selecionar quatro jogos matemáticos, ao acreditar que eles auxiliariam sobremaneira na construção de conhecimentos dos estudantes.

A importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem

Em meio à bibliografia estudada no oitavo período do curso de Pedagogia, escolheu-se trabalhar, como atividade da intervenção do estágio, os jogos matemáticos devido às suas características formativas – isso possibilita a participação ativa do aluno.

Nesse sentido, Penteadó (2008) expõe que:

Na vida de criança, para além do entretenimento, o jogo ganha espaço através da focalização de suas propriedades formativas, consideradas sob a perspectivas educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu processo de formação. (PENTEADO, 2008, p. 166).

Para a autora, num jogo, os participantes concretizam as regras, o que o faz imergir na ação lúdica, sendo este um dos objetivos dessa proposta às crianças. Penteado, apoiando-se em Kishimoto (1994), entende que “a brincadeira é o lúdico em ação”. Além disso, para Crepaldi (2010), que se fundamenta em Piaget (1989), o jogo é uma atividade lúdica que contribui para o desenvolvimento infantil, sendo fundamental também no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Segundo os estudos de Crepaldi (2010), compreendeu-se que o jogo, enquanto atividade lúdica impulsiona o desenvolvimento do ser humano e, por isso, é fundamental na vida da criança. Além disso, entende-se que o trabalho com jogos é válido porque “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil [...]” (KISHIMOTO, 1997, p.36). A partir dessa concepção, a autora também aponta que os jogos possuem propriedades formativas, pois potencializam a exploração e a construção do conhecimento e trazem, em si mesmos, a ludicidade; logo, o trabalho pedagógico precisa oferecer estímulos externos dessa natureza, além das situações que não se referem a jogos, propriamente. Em outras palavras, é importante diversificar o repertório de métodos e estratégias didáticas no

trabalho em sala de aula, e a utilização de jogos é uma opção que facilita a aprendizagem das crianças.

As atividades de intervenção nas salas de aula

Conversas com as professoras e a supervisora da escola antecederam as atividades de intervenção. Tal ação visa atender às reais necessidades das crianças, e não apenas realizar uma atividade para cumprir o estágio.

Após ter decidido pelos jogos matemáticos, outros critérios foram considerados para o planejamento das atividades. Para tanto, seguiu-se a orientação de Soligo (2001, p. 1), que pressupõe uma prática capaz de:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- criar situações que aproximem, o mais possível, "versão escolar" e "versão social" das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdo na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;

- avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, se eles não forem satisfatórios.

A par dessas orientações discutidas na sala de aula da universidade, o plano de intervenção foi elaborado e encaminhado à supervisora da escola. Depois de ter sido aprovado, foram agendados com as professoras os dias e horários em que as atividades seriam realizadas.

O primeiro dia de intervenção se deu na sala do segundo ano. Os alunos se assentaram no chão com a estagiária, acompanhados pela professora que, durante todo o tempo, observou o desenrolar do jogo, dando apoio em alguns momentos. Escolheu-se, então, o bingo com dados, pouco diferente dos bingos tradicionais, pois teve o “número da sorte” obtido à medida que os alunos lançavam três dados por vez; assim, somava-se o número dos dois primeiros e o multiplicava pelo número do terceiro dado para, em seguida, eles marcarem os “números da sorte” nas cartelas. Esse jogo foi muito atrativo para os alunos, que se envolveram com a atividade.

No segundo dia foi realizado com a mesma turma o jogo do material dourado. Os alunos escolheram suas duplas e, após o sorteio de números aleatórios, eles fizeram as representações desses números colocando as pecinhas de madeira nas colunas correspondentes a unidades, dezenas e centenas. Embora fosse uma competição, eles entenderam que a atividade os auxiliava a estudar para a prova de Matemática que se aproximava. Observou-se que alguns educandos sentiram um pouco de dificuldade, mas a estagiária mediou a aprendizagem sanando dúvidas, corrigindo as representações, elogiando os acertos e valorizando os erros, ao considerar hipóteses das construções

deles e explicar novamente os conceitos das ordens numéricas, pedindo para que eles refizessem as representações. Atendeu-se, porquanto, às orientações de Soligo (2001, p. 1), para quem se deve “favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos”.

Considerou-se que os alunos tiveram um bom desempenho na atividade, conseguiram uma boa interação entre os pares, se divertiram e aprenderam ainda mais o conteúdo. Conforme a professora regente que acompanhou a estagiária, as ações foram apropriadas para a turma.

No terceiro dia, a intervenção aconteceu na sala do primeiro ano, com os jogos de dominó da subtração e da adição, a professora regente auxiliou a estagiária durante os momentos de intervenção, em que mediarão as duplas de alunos ao sanarem dúvidas e explicar as regras do jogo. Os discentes, inicialmente, jogaram o dominó da adição, depois, o dominó da subtração e vice-versa. Houve envolvimento por parte dos educandos e a professora que, ao final, disseram que as atividades foram bastante interessantes para eles.

No quarto dia, entrevistou-se na mesma sala com o jogo do serpentário, percurso que continha a sequência numérica do 1 ao 49. Os alunos foram divididos em duplas e trios pela professora e, para jogar, precisavam lançar um dado e saber o número de casas para avançar ou retroceder no tabuleiro – assim como na atividade anterior, eles gostaram do jogo, participaram e se envolveram.

A professora regente auxiliou a estagiária e mediu o trabalho com o jogo. Não houve indisciplina em nenhuma

intervenção e, ao final do quarto dia, a docente relatou que gostou das atividades e das ações realizadas em sala.

Os resultados demonstraram que as atividades de intervenção com jogos matemáticos foram exitosas devido às suas propriedades lúdicas e formativas. As situações de jogos são muito empolgantes e propiciam a interação entre os alunos, pois, ao mesmo tempo em que se divertiram, eles também aprenderam.

Sendo assim, após o término das intervenções, identificou-se que elas foram um complemento ao trabalho escolar desenvolvido pelas professoras regentes e contribuíram para sanar as dúvidas daqueles alunos que apresentavam dificuldades em conteúdos como as ordens numéricas, as operações matemáticas, os significados das quantidades e as sequências numéricas, colaborando com a formação das crianças. Dessa forma, considerou-se que as intervenções foram satisfatórias para a estagiária e para os sujeitos nela envolvidos.

Considerações Finais

Ao refletir sobre as vivências propiciadas pelo Estágio Supervisionado, articularam-se teoria e prática em direção à práxis. Foi possível aliar a teoria estudada ao longo do Curso de Pedagogia às experiências na escola básica, tanto de observação quanto de intervenção. Esse movimento dialético foi favorável à aprendizagem e à aquisição de saberes docentes, considerando os conhecimentos de quem atua há tempos no universo escolar, sendo uma rica oportunidade para observações e reflexões das práticas pedagógicas exercidas pelas docentes em exercício, além da atuação profissional propriamente dita.

Portanto, considerou-se que as observações e experiências práticas vivenciadas no estágio aprimoraram o processo de formação no curso de Pedagogia e promoveram maior segurança em sala de aula, além de propiciar fundamentos teórico-práticos para uma possível atuação futura como docente.

Referências

BRANDÃO, C.R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >.
Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

FREIRE, L. I. F. **Indícios da ação formativa de formadores de professores na prática de ensino de seus licenciandos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

PENTEADO, H. D. **Jogo e formação de professores: videopsicodrama**. In.: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLIGO, R. **Dez importantes questões a considerar: Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico**. In: Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, SEF-MEC, 2001.

UFU. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-FACIP**, 2006. Disponível em: < <http://Jul.2018>.

DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU). Possui curso técnico em informática (2015), administração (em andamento) e inglês (em andamento). Atua como instrutora de informática em uma instituição privada em Monte Alegre de Minas-MG. Tem interesse por pesquisas na área da educação, psicologia e tecnologia.

CARLA BORGES DUARTE FERREIRA

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU).

DÉBORA DA SILVA ARAÚJO

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFU).

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.

FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal. Fez Pedagogia, Especialização em Docência no Ensino Superior, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência como docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atuou por dois anos como Pedagoga na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de

Uberlândia/ PMU. Foi professora substituta de Estágio Supervisionado na FACED/UFU nos anos de 2007 e 2008. Foi Professora Assistente na Universidade Federal do Tocantins, atuando nas áreas de Alfabetização e Educação Infantil. Coordenou nos anos de 2012 e 2013 o PIBID/Subprojeto Educação Infantil (FACIP/UFU). Coordenou o I Curso de Pós-graduação em Educação Infantil da FACIP/UFU. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) da FACIP/UFU. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado; Direito à Infância; Currículo na Educação Infantil; Jogos, brinquedos e brincadeiras; Fundamentos da Educação Infantil e Processo de Alfabetização.

GABRIELLA CAROLINE SILVA TOSTES

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU).

GLÁUCIA SIGNORELLI

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Psicologia da Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, atua nas disciplinas Didática, Estágio Supervisionado e Projeto Integrado de Prática Educativa. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente – Linha de Pesquisa: Profissionalidade Docente.

IZABELLA ANAJA ROMÃO DE PAULA NUNES

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU).

KELEN CRISTINA NUNES

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU).

LARISSA CINTRA ROCHA

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU).

LARISSA MOREIRA RIBEIRO

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

LORENA SOUSA CARVALHO

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal (ICHPO/UFU-2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU-2014). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Atualmente é docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

LÚCIA HELENA MOREIRA DE MEDEIROS OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Fundação Educacional de Ituiutaba - Universidade Estadual de Minas Gerais (FEIT/UEMG) (1985), mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação (2009). Foi docente da Universidade Federal de Goiás, Campus de Jataí, de 2010 a 2013. Atualmente é docente da Universidade

Federal de Uberlândia/ Instituto de Ciências Humanas. Membro do Nufope - Formação de Professores e Práticas Educativas e do GEPOPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais. Professora colaboradora e orientadora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Jataí, na Linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores Educação Formação do Professor; Políticas de Formação de Professores; Avaliação; Políticas de Avaliação da Educação; Políticas Públicas da Educação Básica; Educação Democrática.

LUIZ RICARDO LESSI

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid 2016-2018. Aluno pesquisador voluntário na FAPEMIG com o projeto Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): o que revelam os documentos oficiais? 2017-2018.

MARA FERREIRA SILVA SANTOS

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

MARCELO VICTOR ZAPAROLI

Graduando em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA

Possui mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas– ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena, nessa

instituição, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE e realiza pesquisas na área da educação inclusiva, educação especial, diversidade, diferença e relações étnico-raciais.

MARIA CLAUDIANA MOTA

Graduanda em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU-2017). Atualmente é professora da Educação Infantil na rede pública municipal de Ituiutaba-MG.

MARINA MUNIZ MONTEIRO DE BARROS SOARES

Estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI/UFU).

MICAL DE MELO MARCELINO

Docente do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia. Linguista e doutora em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Leitura, Escrita, Livros e Linguagens (GEPLELL), tem como temas de interesse/pesquisa: escrita, leitura, ensino de ensino de leitura e escrita, escrita acadêmica, formação de docente e de pesquisadores.

MICHELLE APARECIDA GUIMARÃES FARIA

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

MONALISA LOPES DOS SANTOS COELHO

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Foi bolsista de Projeto de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ/UFU.

PAULIANE SOARES RESENDE

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia.

REGILEUSA APARECIDA DUTRA GOULART

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

RENATA ALVES FERREIRA SANTOS MACHADO

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

RITIELE TAKEMOTO

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

ROBERTA ITALIATI DEBORTOLLI MAYRINK

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

TAHINARA FREITAS PAULA

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

VANESSA MENDES SILVA

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

VILMA APARECIDA DE SOUZA

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal/ICHPO-UFU. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atua principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão da Educação - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – Políticas de inclusão e educação especial. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias (GEPI) da FACIP/UFU. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado; Projeto Integrado de Prática Educativa; Gestão Democrática da Escola; Política e Gestão da Educação.