

Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
organizadoras

Práticas educativas e
ESTÁGIO SUPERVISIONADO
dimensões da formação docente



Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
(organizadoras)

Práticas educativas e
ESTÁGIO SUPERVISIONADO
dimensões da formação docente

Ituiutaba, MG
2017



© Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (orgs), 2017.
Editor da obra: Anderson Pereira Portuguesez.
Editoração: Colignon Junio Freitas.
Arte da capa: Anderson Pereira Portuguesez.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá Olorigin.

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. Anderson Pereira Portuguesez (Editor da Obra)

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Dr. Rosselvelt José Santos

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Práticas educativas e estágio supervisionado: dimensões da formação docente /
Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (organizadoras).
Ituiutaba: Barlavento, 2017, 307p.

ISBN: 978-85-68066-48-5

1. Ensino Superior. 2. Extensão Universitária. 3. Prática Pedagógica.

I. SILVA, Fernanda Duarte Araújo. II. 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. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

APRESENTAÇÃO

A construção desta obra advém da preocupação com a continuidade de estudos e debates acerca da temática prática educativa e estágio supervisionado em cursos de pedagogia e demais licenciaturas. O objetivo desta produção é problematizar o processo de formação docente e o eixo de prática educativa, no sentido de identificar limites e possibilidades da trajetória de construção da identidade profissional.

Refletir sobre essa trajetória faz com que percebamos a importância prática educativa e estágio supervisionado, e reconheçamos sua contribuição no processo de articulação teoria/prática, a partir de um conjunto de experiências e debates aqui apresentados.

Iniciamos o livro com o capítulo 1, intitulado *“Musicalização na Educação Infantil: Uma Experiência no Estágio Supervisionado”*, das autoras Fernanda Aparecida Oliveira Silva, Fernanda Duarte Araújo Silva e Jéssica Cristina da Silva, que apresenta dados de um trabalho desenvolvido em uma creche 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 (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde foi possível acompanhar a rotina das crianças na creche e propor ações que possibilitassem ampliar o conhecimento do repertório musical das crianças, assim como trabalhar com a percepção sonora, com a expressão corporal, interação, socialização e criatividade, além de englobar a ludicidade nesses momentos.

O capítulo 2, *“Eixo da Práxis e Formação Docente: em foco o Projeto Integrado de Práticas Educativas”*, de autoria de

Ana Tereza Vieira de Carvalho, Kelly Roberto Vieira e Vilma Aparecida de Souza, tem como objetivo analisar o processo de formação docente vivenciado ao longo do percurso das disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE), como parte do eixo da práxis, no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Para isso apresenta-se um balanço das atividades realizadas ao longo das disciplinas Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE), assim como uma reflexão dos desdobramentos dessas em nossa na formação docente.

O capítulo 3, intitulado “*Estágio na Primeira Infância: Vivências e Contribuições*”, de autoria de Daniella Alves de Medeiros e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira é resultado de experiências realizadas na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos de uma escola, como vivências decorrentes da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus do Pontal. O artigo apresenta reflexões sobre a importância da prática do estágio para a formação docente, enfatizando a Educação Infantil e elementos que contribuem com sua qualidade como planejamento e afetividade.

A autora Viviane R. A. Moraes apresenta no capítulo 4 “*A Pesquisa como Estratégia de Formação no Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia*”, apresenta no capítulo 4, a análise de uma proposta de formação inicial fundamentada na perspectiva do professor pesquisador no espaço do estágio supervisionado, que visava oportunizar aos licenciandos a investigação sobre a própria prática, transformando-a em objeto de indagação, com sentido crítico e de forma sistemática. Os resultados mostraram que a interlocução entre teoria e prática,

no exercício da investigação, oportuniza a reflexão crítica e o raciocínio pedagógico em ação, que estão diretamente relacionados à construção de saberes docentes.

O capítulo 5, “*Experiências vivenciadas no Eixo de Práticas Educativas do curso de Pedagogia: reflexões necessárias*”, das autoras Larissa Moreira Ribeiro e Vilma Aparecida de Souza, tem como objetivo analisar a realização do exposto pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia FACIP-UFU, elaborado a partir de pressupostos freireanos, em concomitância com as experiências vivenciadas por uma aluna durante os cinco primeiros períodos da graduação. Considerando as análises feitas, pode-se inferir que os debates e as propostas de atividades da primeira parte do Eixo de Práticas Educativas, por meio dos PIPE’s, indicam experiências favoráveis ao desenvolvimento de uma identidade crítica e dialógica de formação docente.

As autoras Claudilene Abadia Freitas Guimarães, Beatriz Menezes, Elaine Costa Oliveira e Fernanda Duarte Araújo Silva apresentam no capítulo 6, “*Práticas Significativas de Alfabetização: Possibilidades no Estágio Supervisionado*”, apresenta no capítulo 6, uma intervenção desenvolvida por meio da utilização do gênero textual poema, a qual teve como foco instigar a criatividade das crianças, sua percepção e atenção, além de explorar seus conhecimentos culturais. O capítulo tem como propósito, tecer reflexões sobre o processo de alfabetização, e sua possibilidade de contribuir com a construção da linguagem oral e escrita dos educandos, além de auxiliá-los na percepção de mundo.

O capítulo 7, “*Projeto Integrado de Práticas Educativas e Formação Docente: Repensando o Percurso do Eixo da Práxis Educativa*”, de autoria de Kênia Marçal dos Santos, Aline Santos de Araújo, Reila Oliveira Guimarães Neves e Vilma Aparecida de Souza, tem como objetivo analisar o processo de formação docente ao longo dos cinco primeiros semestres do curso de Pedagogia, com foco especial na experiência vivenciada nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPEs I, II, III, IV e V), no sentido de situar seus princípios norteadores e repensar as possibilidades para continuidade do percurso do eixo da práxis educativa. Essa retrospectiva possibilitou a identificação dos obstáculos presentes no cotidiano escolar e que interferem na prática pedagógica, remetendo a necessidade de assumir a pesquisa como uma atitude cotidiana, ferramenta para atuação na realidade.

No capítulo 8, “*Arqueologia e o Ensino da Temática Indígena: Oficinas Formativas para Estágio Supervisionado em História*”, as autoras Juliane Maria Puhl Gomes, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad e Gabriela Dambrós, apresentam uma experiência de formação viabilizada nos cursos de história e de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil na cidade de Torres e Gravataí, ambas no Rio Grande do Sul, tendo como temática a questão necessária e apropriada da incorporação de história indígena no currículo de Educação Básica.

O capítulo 9, “*O Estágio Supervisionado na formação a distância: relatos sobre a experiência do Curso de Pedagogia da UFU*”, das autoras Marisa Pinheiro Mourão e Maria Helena Cicci Romero, discute sobre o lugar ocupado pelo componente curricular Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia a

Distância, da Universidade Federal de Uberlândia, tomando como principal referência os documentos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes, Resolução CNE/CP n. 1/2002; Resolução CNE/CP n. 1/2006; a Resolução n. 001/2007, do Colegiado do curso de Pedagogia/UFU, a Lei n. 11.788/2008 e por fim, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância). Acredita-se que o estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia a Distância representa uma oportunidade de aproximação entre o processo acadêmico de formação dos profissionais da educação e as instituições de Educação Básica. Por meio do contato com os campos de estágio, os alunos têm a oportunidade de integrar os fundamentos teórico-práticos para problematizar a prática educativa, propor e desenvolver ações que possam responder as exigências da realidade escolar e da sua formação acadêmica.

No capítulo 10, “*O Lúdico na Educação: Vivências no Estágio Supervisionado*”, de autoria de Fernanda Aparecida Oliveira Silva, Cristiane C. Brito de Oliveira e Fernanda Duarte Araújo Silva, são apresentados dados de uma intervenção proposta na disciplina de Estágio Supervisionado e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. As atividades propostas foram planejadas a partir de observações e do diagnóstico realizado na instituição, tendo como objetivo promover o resgate de brincadeiras tradicionais e do trabalho com o lúdico na educação.

No capítulo 11, intitulado, “*A História em Situação Escolar: Experiências com Jovens Estudantes do Ensino Médio*”, os autores Davi Aragão Martins da Silva, Marcos Flávio Alves Leite e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior,

partem dos seguintes questionamentos: como ensinar História levando em conta os problemas contemporâneos e cumprindo o que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum (CBC)? Qual o papel das diferentes fontes e linguagens nesse processo? A partir dessas considerações os autores delimitam o objetivo deste capítulo que consiste em refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de História por parte dos jovens estudantes do Ensino Médio. As análises apontam que, ao recorrer a diferentes fontes e linguagens no ensino de História, é possível mobilizar os jovens estudantes e concretizar um ensino que tenha significados para a vida prática. A disciplina Estágio Curricular Supervisionado possibilitou a percepção das relações entre a teoria, vista na universidade, e a prática, concebida nas observações, onde percebemos o cotidiano do ambiente escolar.

Os autores Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Gilson Batista Machado, no capítulo 12 *“Prática Educativa Transdisciplinar: Uma Proposta de Reflexão para o Estágio Supervisionado”*, discutem a prática educativa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, como um desafio às novas gerações de professores. O estágio supervisionado nos cursos de formação de professor apresenta-se como uma oportunidade de construir propostas de intervenção que possibilitem a experimentação de práticas pedagógicas transdisciplinares.

O capítulo 13, *“Artes na escola: vivências com diferentes linguagens no Estágio Supervisionado”* das autoras Jeane Oliveira Da Silva Paula e Fernanda Duarte Araújo Silva, apresenta uma experiência vivenciada, durante o ano de 2015 em uma escola pública municipal da cidade de Ituiutaba/MG, por meio do projeto intitulado “Releituras de Romero Britto”, desenvolvido com crianças da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental (1º ao 5º ano). A experiência evidenciou a importância da Arte na formação das crianças.

No capítulo 14, *“A Afetividade no Cotidiano Escolar: O Olhar do Professor Influenciando o Processo de Aprendizagem”*, as autoras Lilian Calaça e Márcia Helena Ferreira Moyzés, abordam o tema da formação de professores e sua interface com a afetividade, considerada como uma importante dimensão neste processo de formação. As autoras ressaltam a importância do professor se atentar sobre a qualidade do seu olhar e aumentar sua sensibilidade na lida com as crianças deixando permear o carinho, a atenção, o afeto em todo o processo do ato de ensinar.

O capítulo 15, *“Projeto Integrado de Prática Educativa e o Eixo da Práxis: O Desafio da Articulação Teoria e Prática na Formação Docente”*, as autoras Marina Muniz Monteiro de Barros, Mara Ferreira Silva Santos e Vilma Aparecida de Souza, analisam as experiências, contribuições e possibilidades vivenciadas ao longo dos Projetos Integrados de Prática Educativa I, II, III e IV do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, procurando estabelecer uma discussão sobre a importância da articulação teoria e prática na formação do professor.

No capítulo 16 *“Experiências no Estágio Supervisionado: Diálogos e Perspectivas”*, as autoras Daniella Alves de Medeiros e Fernanda Duarte Araújo Silva apresentam resultados de um trabalho desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Educação Especial da cidade de Ituiutaba/MG, decorrentes da disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O capítulo 17, *“A política educacional de formação docente PIBID: reflexão sobre a prática educativa”*, de autoria de Izis Almeida Domingues e Vilma Aparecida de Souza, tem como objeto de estudo a política de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, promovida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O texto procurou analisar as percepções dos professores acerca da experiência vivenciada ao longo de dois anos de desenvolvimento das ações do PIBID, bem como verificar os desdobramentos do programa na organização do trabalho pedagógico na escola e na atuação dos professores que participam do mesmo, trazendo aspectos importantes da prática educativa.

Por fim, o capítulo 18, *“Projeto Integrado De Práticas Educativas (PIPE): Contribuições na Formação dos (as) Discentes de Pedagogia”*, de Laís Lourenço de Almeida, Thayná Aureliano Martins e Vilma Aparecida de Souza traz um relato das experiências vivenciadas nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas, bem como analisa a importância do eixo da práxis na formação docente do curso de Pedagogia.

O objetivo dessa obra é então compartilhar experiências, frustrações, possibilidades e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nas atividades de estágios supervisionados e práticas educativas que compõem os diversos espaços educacionais.

Fernanda Duarte Araújo Silva

Vilma Aparecida de Souza

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Musicalização na Educação Infantil: uma experiência no Estágio Supervisionado <i>Fernanda Aparecida Oliveira Silva, Fernanda Duarte Araújo Silva e Jéssica Cristina da Silva</i> | 16 |
| Eixo da práxis e formação docente: em foco o Projeto Integrado de Práticas Educativas <i>Ana Tereza Vieira de Carvalho, Kelly Roberto Vieira e Vilma Aparecida de Souza</i> | 31 |
| Estágio na primeira infância: vivências e contribuições <i>Daniella Alves de Medeiros e Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira</i> | 42 |
| A pesquisa como estratégia de formação no Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia <i>Viviane R. A. Moraes</i> | 66 |
| Experiências vivenciadas no eixo de práticas educativas do curso de Pedagogia: reflexões construídas a partir do olhar de uma discente <i>Larissa Moreira Ribeiro e Vilma Aparecida de Souza</i> | 84 |
| Práticas significativas de alfabetização: possibilidades no Estágio Supervisionado <i>Claudilene Abadia Freitas Guimarães, Beatriz Menezes Elaine Costa Oliveira e Fernanda Duarte Araújo Silva</i> | 99 |

| | |
|---|-----|
| Projeto Integrado de Práticas Educativas e formação docente: repensando o percurso do eixo da práxis educativa <i>Kênia Marçal dos Santos, Aline Santos de Araújo, Reila Oliveira Guimarães Neves e Vilma Aparecida de Souza</i> | 117 |
| Arqueologia e o ensino da temática indígena: oficinas formativas para Estágio Supervisionado em História <i>Juliane Maria Puhl Gomes, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad e Gabriela Dambrós</i> | 129 |
| O Estágio Supervisionado na formação a distância: relatos sobre a experiência do curso de Pedagogia da UFU <i>Marisa Pinheiro Mourão e Maria Helena Cicci Romero</i> | 148 |
| O lúdico na educação: uma experiência no Estágio Supervisionado <i>Cristiane C. Brito de Oliveira, Fernanda Aparecida Oliveira Silva e Fernanda Duarte Araújo Silva</i> | 166 |
| A História em situação escolar: experiências com jovens estudantes do Ensino Médio <i>Davi Aragão Martins da Silva, Marcos Flávio Alves Leite e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i> | 178 |
| Prática educativa transdisciplinar: uma proposta de reflexão para o Estágio Supervisionado <i>Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Gilson Batista Machado</i> | 208 |

| | |
|---|-----|
| Artes na escola: vivências com diferentes linguagens no estágio supervisionado <i>Jeane Oliveira Da Silva Paula e Fernanda Duarte</i> <i>Araújo Silva</i> | 221 |
| A afetividade no cotidiano escolar: o olhar do professor influenciando o processo de aprendizagem <i>Lilian Calaça e Márcia Helena Ferreira Moyzés</i> | 227 |
| Projeto Integrado de Prática Educativa e o eixo da práxis: o desafio da articulação teoria e prática na formação docente <i>Marina Muniz Monteiro de Barros, Mara Ferreira</i> <i>Silva Santos e Vilma Aparecida de Souza</i> | 246 |
| Vivências no Estágio Supervisionado: diálogos e perspectivas... <i>Daniella Alves de Medeiros e Fernanda Duarte Araújo</i> <i>Silva</i> | 263 |
| A Política Educacional de Formação Docente (PIBID): reflexão sobre a prática educativa <i>Izís Almeida Domingues e Vilma Aparecida de Souza</i> | 275 |
| Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE): contribuições na formação dos(as) discentes de Pedagogia <i>Laís Lourenço de Almeida, Thayná Aureliano Martins e</i> <i>Vilma Aparecida de Souza</i> | 290 |
| Sobre os autores | 296 |

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Fernanda Aparecida Oliveira Silva

Fernanda Duarte Araújo Silva

Jéssica Cristina da Silva

Introdução

O presente artigo apresenta dados de um trabalho desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil 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 (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A carga horária de estágio na instituição de Educação Infantil foi de 80 horas, realizado entre o mês de março a maio de 2016. Foi construído um Diário de Bordo com registros das observações realizadas durante o período de estágio. Por meio dessas observações, tivemos a oportunidade de compreender como é organizada a rotina das crianças na creche.

Pelas observações realizadas na instituição percebemos que as crianças gostam de músicas, mas detectamos também que os repertórios musicais delas eram bem restritos e que elas não conheciam outros gêneros textuais.

A partir dessa realidade, optamos por desenvolver uma atividade de intervenção, que possibilitasse ampliar o

conhecimento do repertório musical das crianças, assim como trabalhar com a percepção sonora, com a expressão corporal, interação, socialização e criatividade, além de englobar a ludicidade nesses momentos.

A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar apenas alguns sujeitos, entendendo esta, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada (GODOI, 2010, p. 19).

Ao considerar a música como uma linguagem fundamental e necessária que pode contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, apresentamos a seguir alguns estudos sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil, que deve contemplar um trabalho com as diferentes linguagens, sendo uma delas a música.

A importância da Ludicidade na Educação Infantil

A Educação Infantil passa a ser um direito de todas as crianças com a Constituição de 1988, que a determina como dever do Estado, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas. Posteriormente, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, na qual a Educação Infantil é concebida como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de

idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Compreendemos que as instituições de Educação Infantil devem assegurar o desenvolvimento global das crianças. Sobre o caráter educativo e o cuidado na Educação Infantil, Angotti (2010, p. 19) destaca:

A profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Percebemos por meio dos estudos realizados que as instituições de Educação Infantil não devem ser um lugar para apenas “cuidar” das crianças, afinal, essa é uma etapa fundamental e precisa proporcionar a elas atividades significativas de desenvolvimento: “O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado” (ANGOTTI, 2010, p. 19).

Percebemos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam ser bem planejadas e devem contemplar a ludicidade que é um princípio inerente a natureza da criança, pois a atividade lúdica possibilita a criança a formação de sua personalidade, assim como a liberdade de expressão, construção da autonomia, a interação e socialização.

Acreditamos que o lúdico contribui para que a criança se desenvolva em seus aspectos físicos, efetivo, social, cognitivo e emocional. “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para saúde mental e física” (SALOMÃO, MARTINI e JORDÃO, 2007, p. 4). Nessa perspectiva a ludicidade faz com que as crianças tenham uma aprendizagem significativa, na qual elas adquirem conhecimento de forma prazerosa e desenvolvem habilidades de maneira natural. O lúdico possibilita que a criança externalize os seus aprendizados de forma espontânea.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009 e que possuem caráter mandatório para creches e pré-escolas, determina que os eixos norteadores da Educação Infantil devem ser subsidiados pela “interação e brincadeira”, promovendo experiências que:

[...] possibilitem o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que promovam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; [...] (BRASIL, 2012, p. 25-27).

Compreendemos que a atividade lúdica deva ser contemplada na interação e nas brincadeiras e deve ser contemplada no processo educativo. Os educadores precisam entender que o lúdico é carregado de intencionalidade e implica no desenvolvimento global das crianças. A ludicidade para Angotti (2010, p.19) “é entendida na perspectiva, da liberdade, do prazer e do brincar”. Assim:

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento [...] (TEIXEIRA e VOLPINI, 2014, p. 82).

Nessa perspectiva o professor deve ter um conhecimento sobre a importância do lúdico na vida das crianças, para que possa planejar atividades adequadas e assim propor a organização de ambientes que englobam essa ludicidade.

Ao trabalhar com o lúdico o professor consegue perceber as reais necessidades das crianças, ou seja, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, consegue verificar em quais aspectos as crianças se desenvolveram e quais merecem mais atenção. Assim, a atividade lúdica é um momento de diversão para as crianças, mas para o professor é uma oportunidade em que ele deve estar atento e avaliar o desempenho das mesmas.

Música: uma linguagem a ser explorada

A música está presente no cotidiano das crianças antes mesmo delas frequentarem a Educação Infantil. Quando são bebês elas já possuem esse contato, seja por meio de canções que a mãe/pai cantam para elas.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (BRASIL, 1998, p. 51).

Acreditamos que quando as crianças começam a frequentar a Educação Infantil de alguma maneira já tiveram algum tipo de contato com essa linguagem. A inovação consiste em apresentar e trabalhar com elas os diferentes tipos de músicas de formas diversificadas.

Diante disso, precisamos considerar a música como uma linguagem que influencia no desenvolvimento global da criança, já que por meio do repertório musical podemos contemplar a expressão corporal, com o movimento, com a interação e contato com o outro, com a socialização e cooperação. Como afirma Gatti (2012, p.14).

Os atributos que a música oferece podem auxiliar na riqueza dos estímulos para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, a convivência das crianças com atividades musicais, como tocar, ouvir, apreciar e imitar favorece o desenvolvimento do conhecimento e o intelectual.

Na Educação Infantil, o trabalho com música deixa as atividades mais prazerosas e por isso possibilita momentos de aprendizagens significativas.

Por meio das brincadeiras as crianças se relacionam com o mundo ao seu redor e isso faz com que elas percebam os diferentes sons que circulam em determinado ambiente, fazendo com que ela seja capaz de estabelecer comparações entre esses sons, como por exemplo: se o som é mais agitado ou mais lento. Assim, a percepção sonora faz com que a criança aos poucos aprendam as singularidades da música. “As crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música” (SOUZA e JOLY, 2010, p.98).

Nessa perspectiva o educador tem um papel fundamental, pois ele pode apresentar para as crianças os diferentes tipos de músicas existentes, ou seja, o educador irá ampliar o repertório musical e cultural das crianças.

Ao trabalhar com essa linguagem o professor precisa considerar os conhecimentos prévios e estímulos musicais que as crianças já possuem. Ou seja, o professor não deve impor os estilos musicais que gosta e desconsiderar os gostos e estilos com quais as crianças estão acostumadas.

Godoi (2011) ao falar sobre a música, diz que essa não pode se dar de forma descontextualizada na Educação Infantil, sem que as crianças entendam o porquê daquelas atividades. O

professor deve permitir que elas participem do processo de escolha de músicas, e relacionar o que elas querem ao que foi planejado.

Muitas vezes, ainda, vemos que a criança é impedida de usar sua criatividade, pois a elas são propostas músicas ou atividades já prontas, canções folclóricas já cantadas há décadas de maneira mecânica e em momentos específicos da rotina escolar, sem saber o significado e sentido daquilo do que está cantando, realizam apenas a memorização e gestos corporais estereotipados que deixam as crianças desinteressadas e pouco contribuem no seu desenvolvimento (GODOI, 2011, p.20).

Compreendemos que para trabalhar com a música é preciso que as crianças estejam interessadas e que as atividades desenvolvidas permitam que elas utilizem da criatividade, da imaginação, da expressão corporal. Assim, o professor precisa inovar sempre ao trabalhar com músicas, para que essas não se restrinjam a momentos descontextualizados e desinteressantes, que em nada contribuem com o desenvolvimento das crianças.

Ressignificando a música na Educação Infantil...

As intervenções realizadas aconteceram no primeiro semestre de 2016. Trabalhamos com crianças de duas salas, uma com crianças de três anos e outra com crianças de quatro anos.

Para escolher as atividades a serem desenvolvidas consideramos a faixa etária desses sujeitos. As observações que realizamos colaboraram para a escolha das atividades, pois por meio delas conseguimos delimitar o que seria interessante

trabalhar com as crianças, assim como sobre quais músicas poderiam despertar o interesse delas.

Na primeira intervenção trabalhamos com a música “TchuTchuê” da Rebeca Nemer. Escolhemos essa música como primeira opção, pois além do ato de cantar ela possibilita a liberdade de expressão das crianças, ao trabalhar com a dança, ou seja, com a expressão corporal.

A dança na escola deve ser vista como uma maneira da criança aprender de forma lúdica, na qual ela possa se expressar criativamente, pois a dança pode ser vista como uma brincadeira, comprometida com o desenvolvimento físico, cognitivo e moral das crianças. Por meio do movimento a criança expõe sua autonomia corporal (SERAFIM, 2012).

Para realizar a primeira intervenção seguimos os seguintes procedimentos nas duas turmas: fizemos uma roda no chão com as crianças e perguntamos quais músicas elas gostavam, se gostavam de dançar e se conheciam a música “Tchutchuê” (as crianças das duas salas disseram que não conheciam a música). Colocamos a música para ouvirmos e posteriormente explicamos que elas deveriam fazer os gestos que a música pedia, como: “polegar para a frente”, “perna dobrada”, “cabeça torta”, assim colocamos a música para dançarmos.

Notamos que as crianças de quatro anos demonstraram dificuldades em ouvir a música e ao mesmo tempo fazer os gestos pedidos. Mas depois de repetirmos a canção algumas vezes elas foram pegando o jeito. Dançavam e pediam para colocar novamente. Elas não faziam os gestos corretamente, mas se expressavam da maneira que conseguiam.

Quando terminamos fizemos novamente a roda e perguntamos se elas tinham gostado e afirmaram que sim. Esse

“gostar” delas se evidenciou nos dias posteriores do estágio, nos quais depois que tomavam o café da manhã, pediam para dançar o “TchuTchuê”. Além disso, em alguns momentos como na hora de almoçar, na hora de brincar, ouvíamos algumas crianças cantando a música.

Percebemos que as crianças de três anos tiveram mais dificuldades iniciais de representar o que estava sendo pedido na música. Assim, fizemos com elas o passo a passo da música. Após terminar essa atividade, perguntamos se elas tinham gostado da brincadeira e afirmaram que sim. Perguntamos também se poderíamos levar outras músicas para apreciar e todas aceitaram.

A escolha dessa música foi relevante para trabalharmos questões relacionadas a percepção sonora, a expressão corporal, a psicomotricidade, atenção e concentração, visto que as crianças nas duas salas demonstraram dificuldades de destreza nos movimentos, ou seja, em ouvir e ao mesmo tempo fazer os gestos solicitados na música.

Na segunda intervenção tivemos o objetivo de trabalhar mais especificamente com os sons e por isso escolhemos a música “Jogo do Tum Pá” dos Barbatuques. As crianças tinham que usar o próprio corpo para reproduzir os sons e assim dar ritmo à música. “Assim sendo, o corpo torna-se um aliado no processo de ensino aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes movimentos oportunidades para o aprendizado” (SOUZA e JOLY, 2010, p.99).

Assim, as crianças tinham que prestar a atenção no que nós estávamos falando para conseguir representar os sons, ou seja, quando nós falássemos “TUM” elas tinham que bater os pés, “PÁ” elas tinham que bater as mãos, “TACA” batiam nas

pernas, “TEQUE” na barrigada e “TOCO” no peito. Como: “Tum, Pá / Tum, Tum, Pá / Tum, Tum, Pá, Pá / Tum, Tum Pá (...) Taca, Taca / Teque, Teque / Toco, Toco / Pá / Taca, Taca / Teque, Teque / Toco, Toco / (...)” (BARBATUQUES, 2012, s/p).

Constatamos que as crianças de quatro anos tiveram dificuldades em seguir o ritmo musical. Em alguns momentos quando nós falávamos “Pá” elas ao invés de bater a mão, batiam o pé e vice e versa, assim elas ficavam perdidas sem saber o que fazer. Por isso, tivemos que explicar de novo como era a atividade. Em alguns momentos tínhamos que chamar a atenção delas utilizando frases como: *“presta a atenção falamos pá”, “agora falamos taca, então onde que vocês têm que bater?”*. Algumas crianças se dispersavam e para conseguir a atenção delas nós lançávamos perguntas como *“o que significa toco mesmo? “Onde a gente bate quando a professora fala teque?”*. Na medida que as crianças iam conseguindo fazer o movimento, nós falávamos a letra da música mais rápido. Percebemos que elas tentavam falar a letra, ou seja, repetiam o que nós havíamos falado.

Percebemos que as crianças de três anos não conseguiam realizar a atividade, mesmo depois de termos explicado várias vezes, então optamos por trabalhar só com a primeira parte da música que consiste em fazer “Tum” e “Pá”. Após algumas tentativas elas conseguiram fazer o ritmo musical.

Nas duas salas, percebemos que as crianças embora tiveram dificuldades, gostaram da música e acharam interessante reproduzir sons utilizando o próprio corpo. Depois que terminamos a atividade, nos deparamos com crianças nas duas salas batendo as mãos ou os pés e cantando.

A atividade possibilitou as crianças reconhecer o próprio corpo e os sons de forma lúdica, ou seja, por meio da brincadeira. Outro aspecto interessante é que trabalhar dessa maneira contribui com a formação da percepção sonora e no desenvolvimento psicomotricidade das crianças, além da noção temporal e espacial.

O trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração –, além de favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação, etc. (GOHN, STAVRACAS, 2010, p.87).

Nessa perspectiva, compreendemos que utilizar a música na Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, essa linguagem não pode ser trabalhada de forma mecânica, mas sim de uma maneira que contribua para as crianças se desenvolvam em todos os aspectos. Por isso a necessidade de englobar na rotina da Educação Infantil maneiras diversificadas de trabalhar com essa linguagem.

Considerações Finais

A música é uma das linguagens que deve ser trabalhada na Educação Infantil e por isso os professores precisam considerá-la como um instrumento de ensino.

Com isso, as músicas na Educação Infantil não podem se resumir em formas mecânicas que nada proporciona para a criança. O que se tem evidenciado que é a música tem sido utilizada como algo sem importância, a qual não tem necessidade de ser trabalhada e isso faz com que o trabalho com a musicalização fique em segundo plano.

Percebemos, por meio das práticas vivenciadas na Educação Infantil e nos referenciais estudados que existe uma necessidade de ressignificar o trabalho com a música nessas instituições.

Assim, o trabalho desenvolvido não foi importante só para as crianças, mas para nós, estagiárias, que tivemos a oportunidade de perceber que existem maneiras diversificadas de trabalhar com a música e vários modos de englobar essa linguagem na Educação Infantil e com isso proporcionar as crianças momentos de interação, socialização, cooperação, aprendizagem e construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o nosso objetivo no Estágio Supervisionado foi atingindo, pois além da experiência formativa que vivenciamos, conseguimos mesmo que brevemente colocar as crianças em contato com outros tipos de músicas e fazer com que elas participassem de diferentes atividades que envolveram essa linguagem.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para*

que, para quem e por quê. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 15-32.

BARBATUQUES. CD Tum Pá. *Hit Percussivo*. São Paulo: estúdio 185. 2012. Disponível em: <<https://soundcloud.com/bbtqs/sets/barbatuques-tum-p/>> Acesso em: 20 abr. 2016.

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.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 dez. 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 21 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. 1998. Brasília: MEC/SEF, v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2016.

GATTI, Ruana. *Importância da música no desenvolvimento da criança*. Capivari- SP: CNEC, 2012. Disponível em: <http://www.cneccapivari.br/libdig/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=536&format=raw.> Acesso em: 29 abr. 2016.

GODOI, Luis Rodrigo. *A importância da música na educação infantil*. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GOHN, Maria de Glória.; STAVRACAS, Isa. *O papel da música na Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>> Acesso em: 02 maio 2016.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza.; MARTINI, Marilaine.; JORDÃO, Ana Paula Martinez. *A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SERAFIM, Maria Sueli. *Dança, na Educação Infantil: efeitos de um programa de interação pedagógica*. 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5980/1/2013_MariaSueliSerafimDenardin.pdf> Acesso em: 02 maio 2016.

SOUZA, Carlos Eduardo de.; JOLY, Maria Carolina Leme. *A importância do Ensino Musical na Educação Infantil*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/articled/viewFile/180/106>. >. Acesso em: 20 abr. 2016.

TEIXEIRA, Carla Hélita.; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. Bebedouro-SP: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, p. 76-88, 2014.

EIXO DA PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE: EM FOCO O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ana Tereza Vieira de Carvalho

Kelly Roberto Vieira

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O curso de pedagogia da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, tem como elemento relevante e norteador da proposta de formação inicial o eixo da práxis¹ educativa. O eixo da práxis tem como intenção contribuir com a formação inicial dos estudantes, com o objetivo de associar as disciplinas teóricas com as práticas pedagógicas vivenciadas na escola, tendo como princípio garantir a articulação teoria-prática como binômio indissociável.

Este curso pretende garantir ao discente uma formação pedagógica de qualidade na qual os futuros professores estarão

¹ Práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o élan relacional entre humanização e educação.

aptos a colaborar significativamente na educação brasileira, comprometidos e envolvidos num projeto de transformação social, dando atenção aos problemas sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como finalidade analisar o processo de formação docente vivenciado ao longo do percurso das disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE), como parte do eixo de práxis educativa, no curso de Pedagogia FACIP-UFU. O trabalho está estruturado em duas seções. Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre o eixo da práxis educativa e sua importância na formação do pedagogo. Na segunda seção, relatamos as contribuições das disciplinas PIPEs em nossa formação, no sentido de identificar limites e possibilidades dessa trajetória para prosseguir na construção do eixo da práxis.

Para desenvolver essa proposta, os referenciais teóricos que utilizamos foram TARDIF (2002), CORREIA (2008), LIBÂNEO (2006), LIMA (2002), e também o Projeto Político Pedagógico do curso (2006), para dar embasamento à discussão realizada.

O eixo da práxis educativa e sua importância na formação do pedagogo

O Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia da FACIP/UFU apresenta 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” (UFU, 2006, p. 35). A partir desse pressuposto e sustentado princípios freireanos, o PPP apresenta como proposta de estrutura curricular uma organização das disciplinas em três ciclos articulados entres si a partir das temáticas: “a) Ciclo 1: Os sujeitos como fazedores de história; b) Ciclo 2: Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; c) Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção” (UFU, 2006, p. 36).

De acordo com essa proposta, cada Ciclo de formação abrange três semestres letivos com as disciplinas organizadas a partir dos objetivos de cada ciclo. Ao final de cada Ciclo são propostos “Círculos de Cultura²” com a finalidade de promover uma síntese de cada ciclo. Essa proposta justifica-se pelo argumento presente no PPP:

A organização em ciclos de formação ou de desenvolvimento humano traz o sujeito da aprendizagem, com todas as suas dimensões, para o centro do processo educativo. Nessa perspectiva, os ciclos visam introduzir na organização curricular uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno (UFU, 2006, p.34).

² De acordo com o PPP do curso, Os Círculos de Cultura serão organizados em sessões de debates para discussão da temática proposta; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo; exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso. A “proposta para a realização dos Círculos de Cultura que serão realizados ao final de cada Ciclo contempla três temáticas: O que é fazer história?; O que é diversidade?; O que é ser educador?” (UFU, 2006, p. 51).

Diante disso, o PPP do curso defende a organização dos componentes curriculares a partir de uma proposta de circularidade que integra “saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo na FACIP/UFU” (UFU, 2006, p. 39), um desenho curricular que “integram as disciplinas obrigatórias, o eixo da práxis educativa e os ciclos com os Círculos de Cultura como articuladores dos saberes trabalhados em cada momento do curso” (p. 39).

De acordo com esses pressupostos, o PPP destaca o eixo da práxis educativa que parte do princípio da articulação teoria/prática pedagógica. O eixo da práxis inicia-se com o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), que são desenvolvidos em 5 etapas, PIPE I, II, III, IV e V, prosseguindo com o Estágio Supervisionado, também dividido em quatro etapas e encerrando com o Trabalho de Conclusão de Curso.

O eixo da práxis educativa apresenta-se como elemento importante na formação do pedagogo, pois

[...] expressam propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando sustentação para os ciclos de formação (UFU, 2006, p.40).

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia, os propósitos do eixo da práxis educativa são: permitir a prática dos alunos em sua realidade social, ocasionar momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a interdisciplinaridade com as várias áreas do conhecimento que possuem no currículo do curso, promover uma atitude científica e didática do aluno e do professor, contribuindo para que sua

formação como pedagogo seja marcada pela experiência de pesquisa, etc (UFU, 2006).

Este eixo orienta-se pelo princípio da articulação teoria/prática pedagógica, sendo importante pressuposto para uma proposta de formação fundada numa concepção crítica e ampla de docência, ou seja,

Uma formação pedagógica que, portanto, não se restringe a uma preparação meramente técnica ou que relacione o fazer profissional do professor somente às situações isoladas de uma sala de aula, mas que amplie sua atenção para os condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender (UFU, 2006, p. 41).

Para isso, defende-se a visão de unidade entre teoria e prática, como dois componentes indissolúveis da “práxis”, expressando assim a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática.

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois pólos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática (SOUZA, 2001, p. 08).

Os primeiros PIPE's tem como proposta “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” (PPP, 2006, p.34). E os últimos dois PIPE's, compõe os próximos 3 semestres, sendo quarto, quinto e sexto período. E tem como principais objetivos “analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultura” (UFU, 2006, p.35). A seguir, relatamos as contribuições das disciplinas PIPEs em nossa formação, no sentido de identificar limites e possibilidades dessa trajetória para prosseguir na construção do eixo da práxis.

O olhar das discentes sobre as contribuições do PIPE na formação

Compreendemos a importância do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) que, como parte do eixo da práxis educativa, traz a proposta de diferentes atividades a partir de objetivos definidos para cada PIPE, sem perder de vista a articulação com as demais disciplinas do curso. Diante disso, essa seção pretende fazer uma retomada das contribuições dessas atividades em nossa formação.

Durante as disciplinas do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) I, II, III, IV e V realizamos muitas atividades que contribuíram para que pensássemos sobre a educação, a partir da relação teoria-prática. O PIPE I, que tem como tema “A construção da identidade do profissional da educação”, tem

como objetivo analisar os desafios da profissão docente e do e do gestor educacional. Para executar este objetivo, tivemos como proposta de atividade a construção de um memorial da nossa trajetória escolar e a realização de entrevistas com professores, com o objetivo contextualizar o processo de construção da identidade do profissional da educação e analisar os desafios da profissão docente.

Através do memorial conseguimos retomar e analisar nossa história, tendo como foco os caminhos trilhados na relação professor–aluno e no processo de ensino aprendizagem, o que nos fez refletir sobre as práticas pedagógicas dos nossos professores, permitindo uma análise crítica de concepções e práticas educativas presentes em nossa experiência como aluno, mas que trazem impactos em nossa formação e na constituição de nosso ser professor, como afirma Lima (2012):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério. Diante disso, compreende-se que a formação do educador inicia-se desde a educação básica é através das experiências vivenciadas ao longo de sua história de vida que possibilitará constitui-se como um profissional competente. Assim, o professor pode refletir sobre suas experiências anteriores e buscar se espelhar nas melhores vivências e pessoas para assim forma-se como pessoa e como professor (p. 39).

O memorial teve grande importância na nossa formação, pois, passamos a compreender que desde os primeiros anos escolares que estamos em processo de formação e os conhecimentos que fomos adquirindo durante a nossa trajetória

poderão nos auxiliar a construir a nossa própria prática pedagógica.

Com a construção do memorial, podemos perceber a importância que o professor tem na formação do aluno, como ele pode influenciar no desenvolvimento de uma criança, proporcionando novos horizontes, novos saberes, deixando mais crítica e reflexiva e como também deixando marcas que impeçam o desenvolvimento principalmente neste modelo tradicional que predomina nas escolas públicas do nosso país.

No PIPE II, tendo como tema “A escola como espaço de reflexão para o pedagogo”, o objetivo é analisar a escola em suas múltiplas dimensões. Para alcançar este objetivo, tivemos como proposta de atividade, pesquisar os espaços externos das escolas, seu funcionamento, seu espaço, suas disciplinas, atividades educativas dos alunos, dentro e fora da sala de aula, conhecer os dia a dia dos professores e direção, como também dos seus discentes. Além disso, analisamos documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares. Isso nos possibilitou observar os ambientes e as diferentes estruturas, permitindo que nos aproximássemos da gestão escolar e compreender a dinâmica da organização do trabalho pedagógico. Esta experiência foi importante para nossa formação porque foi possível diagnosticar e analisar a escola em suas múltiplas dimensões.

No PIPE III, tendo como tema “As práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional”, as atividades realizadas tinham o objetivo de analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola. Para executar o objetivo a proposição foi a elaboração de artigo, que nos permitiu que conhecessem a gestão e funcionamento das escolas, que foram divididos em grupos e cada grupo abordou

um tema: o fracasso escolar; o papel do supervisor pedagógico; a formação e profissionalização docente; a progressão continuada e o trabalho docente.

Após a construção de cada artigo, foi possível a troca de conhecimentos entre os alunos da turma, num movimento de interlocução importante entre os diferentes olhares sobre a realidade escolar, a partir dos temas abordados.

No PIPE IV, tendo como tema a “Problematização da prática educativa”, o foco foi identificar questões problematizadoras no contexto escolar, em decorrência das experiências vivenciadas nos semestres anteriores. A partir dessas problematizações foram elaborados projetos de intervenção e socializados em rodas de conversa envolvendo todos os discentes. Deste modo, o projeto que realizamos propiciou uma reflexão sobre os problemas enfrentados na escola, e nos ajudou a pensar em possíveis alternativas e possibilidades para as problemáticas levantadas.

O PIPE V, tem como tema “Relação escola-sociedade”, tivemos como proposta a organização de um Seminário tendo como objetivo socializar um balanço das experiências vivenciadas ao longo dessa primeira etapa do eixo da práxis, o PIPE, no sentido de avaliar as contribuições e limites em nossa formação docente. Um movimento que nos fez refletir sobre toda trajetória até aqui, pensar no que aprendemos e na construção de nossa identidade profissional, para que possamos prosseguir em novos desafios que são os estágios supervisionados e o trabalho de conclusão de curso.

Para não concluir...

Uma análise de nossa trajetória até aqui nos permite avaliar a importância das disciplinas PIPEs que, com parte do eixo da práxis, possibilitaram a compreensão sistemática da realidade, por meio da problematização dos processos educacionais. Os PIPEs, mesmo com alguns percalços e descontinuidades que fazem parte de toda trajetória humana, cumpriram o papel de assegurar a articulação teoria/prática, por meio de propostas de atividades voltadas para a compreensão de práticas educacionais dos diversos elementos e aspectos das instituições educacionais. A partir de agora, novas perspectivas são levantadas para que prossigamos nos estágios supervisionados, certos de que a formação docente é entendida como uma construção permanente, uma vez que o ser humano é um ser inacabado, inconcluso e incompleto e que se encontra em constante processo de vir a ser.

Referências

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. *Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estágios da consciência*. Trilhas Filosóficas. Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15/15> Acessado em 10/07/17 as 10:45.

LIBÂNEO, José Carlos – *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 2006, 21ª edição.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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 Acessado 02/07/17 as 16:43.

ESTÁGIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

Daniella Alves de Medeiros

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Introdução

As considerações apresentadas neste texto resultam de experiências realizadas na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos, na Escola Grandes Pequeninos³, da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, como vivências decorrentes da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus do Pontal. O estágio supervisionado caracteriza-se como momento do confronto entre o real e o ideal, em que se discutem e buscam-se, na realidade prática da escola, as teorias estudadas.

É inegável a contribuição do estágio no processo de formação do educador. Barreiro e Gerbran (2006, p. 88) auxiliam no entendimento de sua importância, apontando que

Educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitem que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva.

³Nome fictício atribuído à escola.

Em linhas gerais, o estágio é um espaço formativo de grande relevância, e torna-se substancial ao possibilitar o pensar em trabalhos de curso e em futuras pesquisas, podendo-se considerá-lo o “laboratório” do futuro professor. O estágio está para a construção da práxis, para a formação integral do educador, viabilizando-lhe momentos de observações, de familiarização com o espaço escolar, de análises, intervenções, discussões e sínteses, em que debates e embates ideológicos efervescentes emergem a respeito da educação escolarizada que se tem e da que se deseja ter.

O estágio em Educação Infantil, em específico, possibilita, em todo o seu caminho (teórico e prático), que se possa pensar e refletir o Ser criança e o mundo particular em que esse vive. Esse mundo infantil, por vezes, é fortemente invadido pelo mundo adulto, eivado de regras e regulações morais que cerceiam a livre expressão e “empenham-se” cotidianamente em corromper a inocência e a espontaneidade da criança.

É possível alcançar, por meio do estágio, considerando discussões, reflexões e vivências no espaço escolar, um olhar mais sereno e límpido sobre o Ser criança, um olhar que muitas vezes é obscurecido pela ausência de conhecimento. Segundo o *Referencial curricular nacional da educação infantil* (RCNEI),

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Embora tamanha complexidade, o olhar sobre a criança que brinca, sonha, deseja, pensa, aprende, ensina, vive e convive (re) produzindo cultura faz-se indispensável para se pensar uma Educação Infantil de qualidade. Considera-se de qualidade a Educação que valoriza o Ser criança espontâneo, ativo, enérgico, afetuoso, lúdico, subjetivo, social e histórico, que leva para a sala de aula suas experiências de vida, suas histórias, alegrias, tristezas e dificuldades. Nessa perspectiva, a *afetividade* na relação professor/adulto-aluno/criança revelou-se, no Estágio realizado, como o ingrediente principal no processo ensino-aprendizagem. Essa postura de afetividade mostrou-se inteiramente ligada aos mais diversos aspectos do processo de desenvolvimento infantil. Para Amorim e Navarro (2012, p. 4),

O sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Partindo desse pensamento, o sucesso no processo ensino-aprendizagem está também relacionado ao carinho do professor com as crianças, ao processo de escuta, de lançar mão das emoções, de cada expressão, gesto e palavra para ensinar. A prática pedagógica do professor será influenciada por sua concepção de criança, pelo valor que ele dará ao compromisso social de cuidar e educar. O estágio contribui fortemente com a formação dessa concepção e clarifica o significado desse compromisso. Conclui-se que cuidar é ter compromisso com o outro.

O estágio foco deste trabalho aconteceu por meio de observações em salas de aula, com registros no *Diário de campo*: estágio em Educação Infantil (MEDEIROS, 2016), confluindo com discussões teóricas realizadas na Universidade, tendo sido finalizado com a elaboração e implementação do projeto de intervenção. Foi realizado em parceria com outro estagiário, que também fazia a disciplina Estágio Supervisionado II. As observações foram realizadas nas quatro salas de Educação Infantil existentes na escola, no turno vespertino, por sugestão da diretora, para que todas as turmas participassem das intervenções.

Com base nas observações, foi elaborada a proposta de intervenção pedagógica, intitulada *Projeto de intervenção: o corpo em movimento* (SOUZA; MEDEIROS, 2016), a fim de contribuir com possíveis lacunas existentes nas práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas professoras no campo da psicomotricidade e ludicidade. Esses dois campos são de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças, visto que valorizam também o aspecto afetivo e de interação com elas. Partiu-se, após a etapa de observações, na busca por entender qual a importância do *movimento* no desenvolvimento da criança. Para tais discussões, os estagiários reportaram-se a autores como: Angotti (2006), Oliveira (1997), Ostetto (2000), Amorim e Navarro (2012), como também às diretrizes orientadoras do RCNEI (BRASIL, 1998).

São inúmeras as discussões arroladas sobre a importância do movimento na Educação Infantil. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 15), a criança está em constante movimentação desde o momento em que nasce e adquire cada vez mais controle sobre seu corpo e seus movimentos, à medida que entra em contato com o mundo, com as pessoas, com os

objetos. A partir desse contato, começa o processo de apropriação da cultura do meio em que vive. Consequentemente, a criança age sobre essa cultura, assumindo “a condição de ser humano enquanto produtor de cultura e não apenas produto de uma cultura” (ANGOTTI, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, o movimento, o contato sensorial com os objetos, com os brinquedos, com as pessoas, o (re) conhecimento do próprio corpo no tempo e no espaço, para além do desenvolvimento físico e motor, vão atingir diretamente o desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e social da criança.

Para Angotti (2006, p. 22), a construção de conhecimento transcende atividades repetitivas de leitura, escrita, caligrafia, contornos, dentre outros aspectos. Para a autora, “o conhecimento na criança se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios, propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens”.

De acordo com Oliveira (1996, p. 18), até os seis (6) anos de idade, a criança ainda está com seu sistema nervoso em formação e necessita de condições adequadas e favoráveis para seu pleno funcionamento e desenvolvimento. Sendo assim, essa é uma fase crucial no processo de aprendizagem da criança, fazendo-se essencial a estimulação sensorial. Não se trata de suposições, posto que a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, na primeira infância, é comprovada cientificamente.

Ora, se as experiências motoras sensoriais mostram-se como fator substancial para uma educação infantil de qualidade; se a estimulação de movimentos como andar, correr, saltar,

equilibrar, arremessar, brincar, manipular brinquedos, objetos diversos emerge entre estudiosos da área (médicos, educadores, psicólogos) como elemento propulsor da aprendizagem na infância, o que acontece com nossas escolas? Por que essas práticas são, muitas vezes, banidas do cotidiano infantil? Elas têm sido substituídas por outras práticas, em um processo de adultização precoce, com o preterimento de um processo muito importante para nossos pequenos.

Oliveira (1996) desaprova práticas pedagógicas baseadas em imposições, que exigem da criança maior controle de si, de seu corpo, em atividades descontextualizadas e sem sentido, que a desestimulam.

O movimento “pelo movimento” não leva a nenhuma aprendizagem. É necessário e fundamental que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos, interiorizando-os. Só assim, conseguirá atingir uma aprendizagem mais significativa de si mesmo e de suas possibilidades (OLIVEIRA, 1996, p. 26).

Práticas pedagógicas de ensino que buscam incessantemente estratégias de contenção e controle das manifestações motoras da criança apontam para uma concepção nociva de infância e podem estar baseadas “na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 17). Tais práticas podem retardar o processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança, pois apresentam uma lógica contrária ao que apontam os estudos científicos, desconsiderando elementos fundamentais como o *movimento* e a *ludicidade*, intrínsecos ao Ser criança e a seu mundo de graça e magia.

Considerando essas questões, o *Projeto de intervenção: o corpo em movimento* (SOUZA; MEDEIROS, 2016) foi elaborado e desenvolvido para crianças da Escola Grandes Pequeninhas, tendo como base os pressupostos acima referidos, bem como as práticas já desenvolvidas na mencionada escola, a fim de contribuir, levando novas possibilidades para o desenvolvimento das crianças.

Destarte, este relato tem como objetivo explicitar o projeto de intervenção e a experiência dos envolvidos nesse Estágio. Para tanto, foi organizado em cinco tópicos, sendo que o primeiro faz uma breve apresentação do espaço escolar em que foi realizado o Estágio; o segundo aponta algumas questões sobre a importância do planejamento na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, mas também assinala elementos que transcendem o ato de planejar; o terceiro tópico trata-se de um momento mais que especial, pois nele o leitor conhecerá um pouco sobre as crianças acompanhadas no Estágio; o quarto refere-se ao projeto de intervenção realizado, às dificuldades, aos anseios, às mudanças que ocorreram durante as atividades e à busca por flexibilidade; por fim, as considerações finais, em que se fugiu da simples reflexão acerca do projeto de intervenção e buscou-se uma reflexão geral sobre o Estágio, sobre o que foi vivenciado, sobre o significado que existe na relação professor/adulto-aluno/criança.

A escola...

Trata-se de uma instituição pública de pequeno porte, localizada no município de Ituiutaba, que atende às modalidades Pré I e II da Educação Infantil e 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A primeira etapa é oferecida no turno vespertino e a segunda, no turno matutino; cada turma tem, em média, vinte e cinco (25) crianças. A escola possui, em seu interior, cinco salas de aula, sendo que, no turno vespertino, funcionam apenas quatro (4) salas e, no turno matutino, as cinco (5). Possui também uma secretaria com almoxarifado; uma diretoria com banheiro; dois banheiros para os alunos; um refeitório acoplado a uma cozinha com dispensa e almoxarifado; uma quadra coberta com um pequeno palco; extensa área verde cercada por alambrado e um pequeno jardim em frente às salas. Oferece, em sua estrutura física, acessibilidade adequada à educação inclusiva. Para a quantidade de alunos que recebe, tem um tamanho adequado.

Quanto à qualidade do espaço físico, em geral, a escola é arejada e agradável. Nas salas de aula, há uma parte do dia em que o sol toma certo espaço das salas, porém esse problema foi sanado com coberturas improvisadas. Foi possível perceber, com as observações realizadas ao percorrer o espaço físico da escola, que esse espaço é tratado com zelo por todos na escola. As carteiras, cadeiras, quadros negros e armários das salas de aula estão em bom estado de conservação, bem como a quadra, as mesas e cadeiras do refeitório, o qual se encontra sempre limpo e organizado.

Segundo o documento *Teorias do espaço educativo* (BRASIL, 2008, p. 51), “Um determinado espaço educativo é

agradável, convidativo e adequado à permanência das pessoas quando as instalações físicas e sociais são adequadas ao uso e, especialmente, às atividades escolares”. Entendemos que o espaço escolar não é apenas um espaço físico, trata-se de um espaço/ambiente educativo, formador, social, político, onde acontecem encontros cotidianos e estabelecem-se relações afetivas.

Portanto, a estrutura física desse ambiente não é menos importante. Um ambiente escolar precisa ser adequado e contribuir no processo de desenvolvimento das crianças, deve ser convidativo, amplo, arejado, limpo, conservado, oferecer condições necessárias para que as aprendizagens aconteçam naturalmente, para que as crianças possam brincar, explorar e locomover-se com segurança. Nesse sentido, a escola em questão não deixa a desejar dentro do que lhe é possível.

A sala de aula... O ato de planejar...

Não é objetivo deste trabalho discorrer sobre aspectos relacionados às práticas pedagógicas das professoras, todavia acredita-se que algumas reflexões são necessárias no que se refere ao planejamento.

As impressões obtidas pelos estagiários, no decorrer do período de observações, foram que as atividades desenvolvidas pelas professoras, em linhas gerais, apresentavam-se pertinentes à demanda infantil. No entanto, surgiram possíveis lacunas: o estilo técnico das atividades como um passo-a-passo; não havia um acompanhamento mais efetivo, mais presente das docentes com os alunos frente ao que era solicitado (no período em que os estagiários estiveram presentes); em cada atividade surgia

uma gama de significados e possibilidades; o caráter lúdico também desabrochava em meio às crianças, porém logo murchava diante dos “pedidos” de silêncio.

Foram impressões que possibilitaram aos estagiários e à orientadora refletir sobre o ato de planejar. Quando se planeja, tem-se uma intenção, se há uma intenção, também há uma preocupação com a qualidade do planejamento. Segundo Ostetto (2000, p. 177),

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente, [...] é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

A ausência de planejamento demonstra carência de intencionalidade, ou esta pode advir de dificuldades em se planejar o trabalho pedagógico. Atualmente, tem-se disponível uma infinidade de informações, que se apresentam por meio de vídeos, textos, assim como o de Ostetto (2000), que discorrem sobre algumas formas de planejamento, indo das críticas às possibilidades. Essa gama de conteúdos e conhecimentos pode auxiliar os docentes no planejamento, tornando esse movimento mais fluido e menos enfadonho. Nessa perspectiva, as autoras ousam acrescentar, na definição de Ostetto (2000), a palavra *pesquisa*.

Atuar como profissional da educação, como educador, exige planejamento e o ato de planejar exige o hábito da *pesquisa*, requer investigação, busca por novos conhecimentos, métodos e estratégias. Conforme Freire (1996, p. 14),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Essa abordagem de Freire sobre ensino e pesquisa como elementos indivisíveis possibilita ponderar que a sociedade sofre constantes transformações e acompanhá-las parece doloroso para mentes e corações que estão presos a uma cultura que não atende mais às necessidades de “hoje”. No entanto, os educadores – incluindo-nos – precisam refletir sobre tal questão e empreender movimentos de atualização, apropriando-se de ferramentas praticamente postas em “suas/nossas mãos”, buscando alinharem-se ao mundo que caminha em constante devir, a fim de promoverem uma educação condizente com o tempo histórico e social em ação.

Para além de tais explanações, Ostetto (2000, p. 189) chama os leitores à atenção sobre outra questão, que transcende a ação de planejar:

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc.

A autora aborda, em um pequeno trecho, tudo que é necessário para que um educador realize uma prática pedagógica de qualidade. São elementos que advêm do *querer fazer*, do *sentir-se responsável*, do *olhar* sobre o Ser criança como um ser

humano singular, social, histórico, com capacidades intelectuais, cognitivas, emocionais, com necessidades afetivas imprescindíveis ao seu processo de desenvolvimento integral. Conforme Amorim e Navarro (2012, p. 3),

[...] na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação.

Considerando todos esses elementos e conhecimentos, buscou-se a elaboração de um projeto de intervenção que colaborasse com as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas professoras, levando outras possibilidades, e que atendessem à demanda das crianças e a suas necessidades.

As crianças... Grandes pequeninos... (fragmentos do *Diário de campo*)

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

Na Escola Grandes Pequeninos, tem criança de todo tipo, tem as mais sapecas, as mais tímidas, as que quase não falam e outras que já falam demais. As crianças desta escola são carinhosas umas com as outras, se abraçam e se beijam sem distinção de gênero. Existem aquelas que por motivos desconhecidos apresentam dificuldades em aprender e necessitam de um pouquinho mais de carinho e atenção das professoras. (MEDEIROS, 2016. Nota de campo 1).

São grandes pequeninos, espertos, adoram correr, brincar, sorrir, cantar. Contam a vida da forma mais espontânea para o primeiro que lhe ofereça a menor das atenções. Elas gostam de perguntar o porquê das coisas mais simples, mas que para nós são as mais difíceis de resposta. Afirmam coisas mirabolantes, até mesmo que uma tartaruga pode voar. São princesas, super-heróis, capazes de desempenhar diversos papéis em um único dia. (MEDEIROS, 2016. Nota de campo 2).

As crianças a que me refiro adoram experimentar, sentir o gosto das coisas, do giz de cera, da cola, da borracha e de coisas que não me atrevo a dizer aqui. As marcas de dedos sujos nos cadernos denunciam o desinteresse interessado que têm pela escola. Gostam de falar bobagens e adoram fofocar para a tia as coisas que os colegas fazem. Os olhares, os sorrisos, os movimentos desastrosos, os gestos carregados de verdade entregam suas necessidades, seus segredos, bem como o apreço pelo explorar, sentir e descobrir o mundo. (MEDEIROS, 2016. Nota de campo 3).

O que chama atenção entre essas ou quaisquer outras crianças não é mera coincidência. Elas possuem características similares quando observadas de “longe”, entretanto vêm de famílias, culturas, condições socioeconômicas distintas, passam por problemas e dificuldades diversos. Cada uma tem um jeito particular de se comunicar e de demonstrar seus medos, desejos, alegrias e sonhos.

Essas disparidades vão aparecendo na medida em que as crianças são observadas na individualidade, como seres

humanos singulares, subjetivos, em pleno desenvolvimento e que transitam pelo mundo da primeira infância, eivado de magia e inocência, emaranhado de sonhos, cores, aromas e muita imaginação. As crianças acompanhadas no Estágio realizado encantaram profundamente os estagiários e mostraram-lhes a trilha que leva a esse mundo inverossímil, extraordinário e encantado.

Amorim e Navarro (2008) apontam a Educação Infantil como o período mais complexo do processo de desenvolvimento humano. É uma fase importante em que as famílias e professores precisam ser coadjuvantes no processo de construção da identidade, da autonomia dessas crianças, para a formação destas como pessoas ativas, pensantes, participativas, motivadas. Os professores têm participação especial no desenvolvimento emocional, intelectual, social e motor de uma criança.

Para tanto, a sensibilidade de olhar, ver e reparar no Ser criança, a afetividade necessária ao processo de aprendizagem apresentaram-se para as autoras como fatores primordiais, que se manifestaram de forma notável nas discussões realizadas em sala de aula. Para Amorim e Navarro (2008, p. 4), “[...] a afetividade e a cognição são indissociáveis”, sendo a afetividade

[...] extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que as cerca, ou seja, a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócio-afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros.

A escola é uma instituição educacional que tem como dever garantir à criança, em sua primeira infância, o direito de

ser criança, o direito de expressão, de movimento, de contato com arte e cultura, de brincar e ser feliz. Deve promover um ambiente lúdico, aconchegante, em que a criança sinta-se livre, porém cuidada e protegida. São desafios que demandam empenho e movimentos cotidianos de busca por conscientização.

Projeto de intervenção: o corpo em movimento...

Considerando os referenciais estudados sobre a importância do movimento corporal na infância e da participação da escola nessa fase da vida, o *Projeto de intervenção*: o corpo em movimento teve como objetivo “contribuir com o projeto educacional da escola assistida, desenvolvendo nas crianças os seus potenciais motores, afetivos e cognitivos” (SOUZA; MEDEIROS, 2016).

A parte prática do projeto foi organizada em três etapas, tendo sido a primeira uma atividade de relaxamento que visava chamar a atenção dos alunos para seu próprio corpo, bem como para a presença dos estagiários. A atividade constituiu-se, basicamente, em organizar uma roda e realizar exercícios de alongamento e relaxamento, movimentos com os pés, com as mãos, girando o pescoço, polichinelos, dentre outros. A segunda etapa constituiu-se de uma brincadeira de roda com as músicas “Boneca de lata”, para as duas turmas de Pré I, e “Eu vou pegar o trem”, para as duas turmas do Pré II, ambas regradas pelo

grupo Emcantar⁴. Por último, desenvolveu-se um circuito, que foi montado na quadra, contendo quatro desafios:

1. corda (equilíbrio): andar sobre a corda fixada ao chão, colocando um pé após o outro, sem deixar espaço entre os pés, e andar de costas;
2. escada de fita crepe (equilíbrio): pular em cada espaço vazio da escada desenhada no chão com fita crepe, alternando entre um e dois pés, como se fosse “amarelinha”;
3. cones: correr entre os cones (posicionados em linha reta, com espaço de um passo curto entre eles) fazendo ziguezague;
4. túnel feito com caixa de papelão: passar pelo túnel (engatinhando) e, logo após a saída dele, pegar uma fita colorida para amarrar no braço, que estaria dentro de uma caixinha, e voltar para junto dos colegas.

Ao começarem as atividades, os estagiários perceberam que as atividades de alongamento e relaxamento não seriam necessárias, visto que as crianças estavam concentradas e interessadas em saber o que iriam fazer. Concluíram que os alongamentos poderiam tornar as outras atividades cansativas e partiram da fase dois.

⁴ O grupo artístico EMCANTAR “desenvolve um trabalho musical, que mescla tradição e inovação cuja matéria prima são elementos da cultura popular, fundamentado numa concepção de arte que proporciona um novo olhar sobre a vida [...]”. Para o projeto de intervenção, foi utilizado o *Kit multimídia* (DVD, livro e 2 CDs) *Parangolé* – canções e brincadeiras, produzido pelo grupo, que resgata canções, jogos e brincadeiras da cultura popular. Disponível em: <<http://www.emcantar.org/emc10.qps/Ref/QUIS-7Q6QJT>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

Após realizarem duas intervenções, perceberam que a música “Eu vou pegar o trem” era mais divertida e agradava mais às crianças. Assim, optaram por descartar a canção “Boneca de lata” nas atividades com as duas últimas salas, e observaram que foi o melhor a se fazer, pois todos se divertiram. Tanto nesse como em outros momentos, constataram a necessidade da flexibilidade do planejamento e foram seguindo as orientações de Ostetto (2000), exercitando um olhar mais atento aos desejos e necessidades do grupo, que foram sendo declarados por meio de gestos, olhares e expressões. É importante lembrar que “o planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou ‘portos de passagens’, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2000, p. 199).

Quanto ao circuito, as crianças da primeira turma do Pré I, que iriam participar, pouco se animaram com as atividades, talvez por serem muito pequenas e por se tratar de crianças mais quietas. Os pequeninos da segunda turma do Pré I estavam mais dispostos, participaram com mais entusiasmo. Quanto às turmas do Pré II, as duas foram muito animadas e participativas, os pequenos fizeram o percurso do circuito mais de uma vez; os que já haviam participado e não queriam mais fazê-lo ficaram por perto, tranquilos, a conversar com os colegas.

Depois da realização com a primeira turma, os estagiários perceberam que faltava algo mais na atividade de circuito. Por isso, começaram a falar que as cordas fixadas ao chão eram pontes, que debaixo delas havia muitos jacarés e que eles não poderiam cair ou seriam devorados. Tais elementos foram responsáveis por muitas gargalhadas e interesse pela atividade.

Os estagiários sentiram que as crianças estavam calmas, e mesmo aquelas que não estavam tão dispostas mostraram-se

atentas às atividades. Aparentemente, quando se trata de coisa nova, de uma atividade diferente, organizada, com materiais que elas possam ver, pegar e que propõem desafios que instigam movimentação corporal, as crianças tornam-se mais atenciosas e participativas.

Grande parte das crianças apresentaram dificuldades em se equilibrar, em pular com um pé e depois com dois, em correr em ziguezague. Dentre essas, estavam as mesmas crianças que apresentaram dificuldade de aprendizagem em sala de aula, o que demonstra ainda mais a necessidade de se trabalhar com o concreto, objetivando-se chegar ao abstrato. Conclui-se que não adianta mantê-las sentadas, desenvolvendo, apenas, atividades mimeografadas/xerocadas; é preciso muito mais que isso para conseguir contribuir de fato com o processo de aprendizagem de toda e qualquer criança.

Figura 1: Brincadeira de roda



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Nessa figura, observam-se as crianças na atividade de brincadeira de roda, com a música “Eu vou pegar o trem”, regravada pelo grupo Emcantar.

Figura 2: Circuito – corda



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Pode-se ver, na segunda imagem, o início do circuito com algumas crianças andando sobre a corda, colocando um pé após o outro, buscando o equilíbrio.

FIGURA 3: Circuito - túnel



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Na figura 3, tem-se uma criança acabando de sair do túnel e pegando a fita de cetim colorida para colocar no braço, etapa final do circuito. O túnel foi feito com uma caixa de papelão grande, que foi fixada ao chão com fita durex e coberta com não tecido marrom.

Os estagiários consideraram que um fator que contribuiu para o desempenho satisfatório das atividades foi a participação deles em ambos os momentos. Dançaram e fizeram todo o percurso junto com todas as crianças, auxiliando nos momentos de dificuldade de maneira carinhosa, sem imposições.

Qualquer planejamento que se faça em benefício do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos dependerá, além de outros elementos, de um ingrediente fundamental, a afetividade. De acordo com Ostetto (2000, p. 190),

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele torna as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

A relação adulto/criança-professor/aluno é outra temática que, para as autoras, mostra-se com maior significado no processo ensino/aprendizagem. A afetividade e o respeito vêm como elementos primeiros nesse processo. Nesse sentido, essa é uma discussão, uma prática que requer claro entendimento sobre a dialética cuidar/educar e exige muito mais que formação acadêmica. Entretanto, essa discussão fica para outra oportunidade.

Antes da implementação do projeto de intervenção, os estagiários ficaram preocupados com a proposta das atividades, com receio de que as crianças não gostassem ou que as achassem desinteressantes. Todavia ocorreu o contrário: encararam-nas como um verdadeiro desafio.

O único pesar dos estagiários foi quanto à participação da escola nas atividades. Como mencionado anteriormente, um dos objetivos era contribuir com a escola, compartilhar com as professoras novas possibilidades de realizar atividades mais significativas, sem tantas dificuldades e com recursos existentes na escola. Entretanto, não contaram com a participação da equipe gestora nem das professoras regentes, o que lhes causou certo estranhamento.

O questionamento que soa e ressoa nas reflexões sobre o Estágio é que há um hiato entre a escola e a universidade. Não foi possível ainda romper com as ameaças de que a última esteja a vigiar a primeira para denunciá-la e, ao mesmo tempo, continuar do outro lado, no discurso acadêmico, preparando professores com bases teóricas muito importantes, porém inaptos à prática pedagógica em si.

Nesse sentido, o estágio supervisionado fica no limbo no processo de formação, afinal, a ideia de que este se faz em via de mão dupla não se materializa e a possibilidade de diálogo é exígua; portanto, cumprir horas e preencher documentos parece ser o foco. As autoras defendem que o professor que está na escola, pronto e (in)formado, possa estabelecer, de fato, um processo de formação continuada junto aos alunos estagiários, que buscam respostas à sua formação inicial. Nessa perspectiva, o docente que já atua deixaria de ser apenas técnico para ser também intelectual.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil deixará saudades, não pela escola, não pelas professoras, não pela gestão, mas sim pelos *grandes pequeninos*. A experiência de conhecer um pouquinho de cada um deles foi muito satisfatória. São crianças que desejam brincar, correr, pular, conhecer, explorar, aprender, mas que, como os adultos, também passam por problemas na escola, em casa, na vida e muitas vezes não conseguem expressar esses problemas com palavras, porém dão pistas necessárias para que os educadores possam entendê-las, sem pedir nada em troca.

Contudo, esse é um processo complexo, a busca por tentar entender uma criança em sua subjetividade e singularidade exige dos educadores empatia pelo Ser Humano e, principalmente, pelo Ser criança; exige a capacidade de alteridade – virtudes que não se constroem da noite para o dia com a “compra” de ideias e concepções que formarão um belo discurso.

Para além do discurso, os educadores precisam *querer e operar* na educação, buscando despertar nos sujeitos a vontade de saber, de conhecer e de elevar-se social, individual e espiritualmente. A educação não é simples transmissão de conhecimento, transmissão do “mundo velho” para o “mundo novo”, em um ato de reprodução. Ela implica em um processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, a fim de alcançar transformações. Os educadores estão para a promoção dessas transformações. Nada melhor que começar com os pequeninos, oferecendo uma educação de qualidade. Quando as autoras se referem a uma educação de qualidade, estão chamando a atenção para a afetividade, para o respeito, para a

humanização, para a relação que se estabelece com as crianças e para o comprometimento social assumido ao escolher o campo da Educação como profissão.

As intervenções realizadas foram muito significativas, possibilitaram estudos mais aprofundados sobre a psicomotricidade em seus aspectos científico e filosófico. Todavia, para além disso, a experiência vivenciada no Estágio possibilitou às autoras compreender não só a importância da psicomotricidade, mas também da ludicidade intrínseca à criança, além de viabilizar o reconhecimento da afetividade como combustível do processo ensino/aprendizagem, como elemento chave na relação professor/adulto-aluno/criança.

Referências

AMORIM, M. C. S. de; NAVARRO, E. C. Afetividade na Educação Infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, nº. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/afetividade_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Estágio curricular na formação de professores: propostas e possibilidade no espaço escolar. In: _____. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Módulo 10: teorias do espaço educativo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_espaco.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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

MEDEIROS, D. A. de. *Diário de campo: estágio em Educação Infantil*. Ituiutaba, 2016. Manuscrito.

OLIVEIRA, G. de C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos da educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOUZA, D. M.; MEDEIROS, D. A. de. *Projeto de intervenção: o corpo em movimento*. Ituiutaba, 2016. 7 p. Projeto elaborado e desenvolvido no Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Não publicado.

A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Viviane R. A. Moraes

Introdução

É no espaço do estágio que, após um período aproximado de 16 anos no papel de aluno, o licenciando fará sua estreia no papel de professor. Embora, ele já possa ter tido contato com as escolas e a docência, o estágio surge como oportunidade para reunir os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente com situações reais de práticas, e assim começar a construir sua identidade docente (PIMENTA & LIMA, 2004).

Torna-se importante, portanto, trabalhar o estágio como uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas, que possibilite ao futuro professor estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria estudada e a realidade encontrada. Para tal, existem estudos que apontam a pesquisa no estágio, como uma estratégia de formação capaz de mobilizar as informações de pesquisas realizadas na área, ampliando a análise dos contextos onde os estágios se realizam; como também, pode possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento da postura e habilidades de pesquisador, a partir da problematização das situações que observa e vivencia na prática. Este tipo de estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, considerando-o não mais como verdade absoluta e capaz de explicar toda e qualquer

situação observada, mas como algo que pode ser construído, modificado ou ampliado na relação entre as explicações existentes e os novos dados que a realidade fornece quando sistematicamente investigada (PIMENTA & LIMA, 2004).

Historicamente, a valorização da pesquisa como método na formação inicial de professores começou no início da década de 1990, a partir do questionamento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, e com a divulgação de propostas fundamentadas na perspectiva do professor-investigador (Stenhouse, 1998), além das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo (Schön, 2000). Neste sentido, muitos autores como Zeichner (1993), Mellado (1999), entre outros, apontam o papel emancipador da reflexão como um ato inerente à própria prática, não como uma compreensão teórica sobre a mesma, mas sim como uma indagação sobre a ação que procura desafiar as convicções legitimadas. Na mesma linha de argumentação, Kemmis (2002) define a reflexão como uma construção social orientada para a ação.

Para Furlong (2002 *apud* Vasquez Bernal, 2007), existem três processos principais que sustentam a prática docente: o pensamento intuitivo que subjaz à ação e à tomada rápida de decisões, o pensamento analítico e objetivo que permite aos professores planejar suas ações de aprendizagem e o pensamento reflexivo que é crucial para se aprender com as experiências, valorizando-as. Destacando o pensamento reflexivo, este autor produziu um esquema teórico, onde focaliza o âmbito da reflexão consciente, ou seja, aquela capaz de integrar pensamento racional e reflexivo, possibilitando a produção de conhecimento teórico e contextual, prático e consciente, que possa ser explicitado. Vasquez Bernal (2007),

acrescenta ao esquema teórico de Furlong (2002), uma nova dimensão do termo reflexividade, como aquele que ao integrar o pensamento racional e reflexivo, dota de consciência os saberes e conhecimentos, como uma ponte que dá clareza às reflexões, e sobretudo, as orienta. O que implicaria em uma atitude frente à ação reflexiva, não descartando o pensamento intuitivo, mas colocando em primeiro plano a reflexão consciente, promotora do diálogo interno e da capacidade de comunicação com os outros.

Estes aportes teóricos têm articulado diferentes trabalhos, conduzidos por diversos autores, nos quais abordam a evolução da reflexão, a interação entre reflexão e prática, a análise da epistemologia no meio escolar e o estudo das interações em sala de aula (VASQUEZ BERNAL et al., 2007; PEME-ARANEGA, 2009). Nesse âmbito, utilizam um processo de reflexão sistemático, no qual, por meio de uma orientação sistemática por parte do investigador, ou de um tutor, o licenciando focaliza sua reflexão em aspectos de sua atividade e de sua personalidade, permitindo a identificação de suas crenças e concepções presentes em seu discurso, em um determinado contexto. De acordo com os autores, após a experiência prática, a reflexão deve ser orientada para os acontecimentos que tiveram lugar na mesma, para os comportamentos interativos verbais que os licenciandos manifestam e para o significado destes à luz de sua visão epistemológica e didática.

Assim, a reflexão surge como um eixo central, imprescindível para a efetividade da aprendizagem da docência no espaço do estágio. Seja para considerar este espaço formativo

como oportunidade para os licenciandos compreenderem as práticas institucionais e as ações daqueles que fazem parte deste contexto, ou para conduzir o estágio como pesquisa,

introduzindo a pesquisa no estágio na perspectiva do professor investigador.

Nessa perspectiva, Stenhouse (1998) coloca que o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas, com sentido crítico e de forma sistemática. A pesquisa na docência constituiria, dessa forma, um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificariam mutuamente. Tal processo de formação pode favorecer a compreensão dos licenciandos e/ou estimular seu pensamento crítico. Desse modo, a prática reflexiva, a partir da pesquisa e investigação na própria prática, constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria, e da teoria a partir da prática. (GHEDIN, 2004).

Outros estudos dentro destes pressupostos indicam que a pesquisa no estágio pode proporcionar aos licenciandos um espaço de formação que articula a reflexão sobre a própria prática, a formação de atitudes investigativas, seus conhecimentos de áreas específicas, seus saberes experienciais e conhecimentos de natureza metodológica e sistemática exigidas pelo rigor de uma investigação (ALARCÃO, 2001).

Neste estudo, investigamos uma proposta de formação, dentro desta perspectiva, em um curso de Ciências Biológicas no qual houve, no espaço do estágio, uma proposta de pesquisa sobre a prática vivenciada. Nosso intuito foi analisar se as ações geradas pelos trabalhos de pesquisa produzidos constituíram-se como espaços potencialmente promotores de processos relacionados à construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

Marco Teórico

Áreas como a Medicina, Advocacia, Engenharias, por exemplo, possuem conhecimentos específicos que distinguem seus profissionais entre os demais, assim como os professores, que também possuem um conhecimento profissional característico e particular. Segundo Tardif (2002), o trabalho docente se diferencia dos demais levando em conta que: seu objeto é heterogêneo, sendo formado por sujeitos e interações humanas; seus objetivos são ambíguos, amplos, ambiciosos e a longo prazo; implica relações complexas; o produto de seu trabalho é intangível e imaterial, já que o processo de aprender a ser professor ocorre simultaneamente à sua produção, o que torna difícil separar o trabalhador do resultado de seu trabalho. Ou seja, é difícil observar o professor fora de seu lugar de produção, a sala de aula.

Nas últimas décadas, diferentes modelos de formação têm sido propostos com o objetivo de auxiliar e potencializar o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes dos professores em formação inicial. Autores como Shulman (1987), Tardif (2002), e Gauthier (1998) indicam que os espaços de prática são capazes de desencadear processos formativos fundamentais a partir de experiências que articulam o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico da matéria de ensino.

De acordo com Shulman (1987), a confluência entre estes conhecimentos compõem um corpo de compreensões, saberes, habilidades e disposições necessárias para a atuação profissional, constituindo o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK). Para este

autor, este modelo envolve a delimitação do campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros, de um modo codificado e codificável para que guie os professores em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos, e que abranja tanto o conhecimento pedagógico, quanto o conhecimento da matéria (MIZUKAMI, 2005).

Nesse cenário, Shulman (1987, p. 08) definiu o termo Pedagogical Content Knowledge (PCK) como

[...] aquela mistura especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente aos professores, constituindo a sua forma especial de compreender a profissão (...), [e que estabelece] a ligação entre o conteúdo das disciplinas e a pedagogia no sentido de uma compreensão de como os tópicos particulares, os problemas ou os temas podem ser organizados, representados e adaptados de acordo com os diversos interesses e capacidades dos alunos e apresentados para o ensino.

Assim, esse conhecimento básico do professor, segundo Shulman (1986), compreende três domínios de conhecimento relacionado ao conteúdo: Conhecimento da matéria (refere-se à quantidade e organização do conhecimento do professor), conhecimento curricular do conteúdo (ênfase aos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício do professor), e o conhecimento pedagógico do conteúdo, já anteriormente especificado como um amálgama entre pedagogia e matéria de ensino.

Intimamente relacionado com esta base de conhecimento para o ensino, Shulman (1987) propôs o Raciocínio Pedagógico, que envolve processos inerentes às ações educativas, retratando como os conhecimentos são acionados, relacionados e

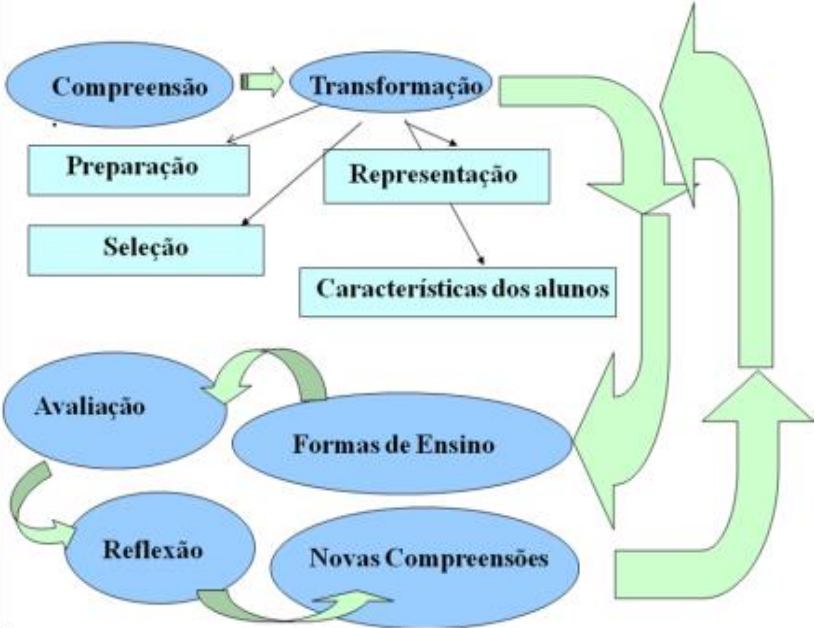
construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Para Shulman (op. cit), o Raciocínio Pedagógico (Figura 1), corresponde a uma forma complexa do pensamento reflexivo do professor, que tem lugar em vários momentos da sua prática e se traduz em seu envolvimento em ciclos progressivos de pensamento, através dos quais ocorre a transformação do currículo formal em currículo de ensino, em uma série de etapas. Em cada uma, vários conhecimentos e habilidades são necessários.

De acordo com o autor, os elementos que compõem o Raciocínio Pedagógico são a Compreensão, que está relacionada a identificar os propósitos e estrutura do conteúdo, das ideias dentro e fora da disciplina, produzindo uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que permite ao professor criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda; a Transformação, envolve a combinação de quatro sub-processos que juntos, são capazes de produzir um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso.

Temos assim, a preparação, a representação, a seleção e as características dos alunos, que significa dizer que a Transformação compreende planejar, analisar o currículo e o conteúdo proposto, selecionando as melhores estratégias e metodologias de ensino conhecidas, levando em conta as especificidades dos alunos com o intuito de promover processos melhorados de ensino/aprendizagem; a Instrução ou Formas de Ensino, dizem respeito ao desempenho observável do professor, envolvendo organização e gestão da classe, formas de lidar com os alunos individualmente e em grupos, dosagem de conteúdo,

coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, dentre outras; a Avaliação, que remete a processos que ocorrem no decorrer e após a instrução; a Reflexão, que trata-se de processos reflexivos que envolvem a revisão e a análise crítica do desempenho do professor sobre sua ação pedagógica; e as Novas compreensões ou metacognição, ou seja, uma compreensão enriquecida dos propósitos da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio professor, e da base de conhecimento para o ensino, adquirida por meio dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, que possibilitam a consolidação de novas compreensões e aprendizagens.

Figura 1: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987).



Fonte: Adaptado de Shulman (1987) pelo autor.

Nesse âmbito, a proposta de estágio aqui investigada, fundamentava-se na proposição de professor-investigador, dentro da abordagem de Pimenta e Lima (2004) sobre a visão do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. Segundo os autores, o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas, com sentido crítico e de forma sistemática. Alarcão (2001) considera também que, formar um professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com seus pares.

A pesquisa sobre a prática se constituiria, portanto, a partir da reflexão constante e cíclica do raciocínio pedagógico em ação, num processo dialético de geração da prática a partir da teoria, e da teoria a partir da prática, movimentos imprescindíveis para a efetividade da aprendizagem da docência no espaço do estágio.

Metodologia

Nossa proposta metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa, como um estudo de caso na perspectiva interpretativa. Para Denzin & Lincoln (2006), um estudo de caso realizado nessa perspectiva, pretende apreender as subjetividades, no qual, o pesquisador se interroga sobre o significado e o sentido que as realidades vivenciadas têm para os sujeitos em questão. Para Stake (1995), o estudo de caso pode ser definido como uma descrição intensiva, holística e uma análise profunda de uma entidade singular, de um fenômeno ou de uma unidade social. Sendo uma característica distintiva do

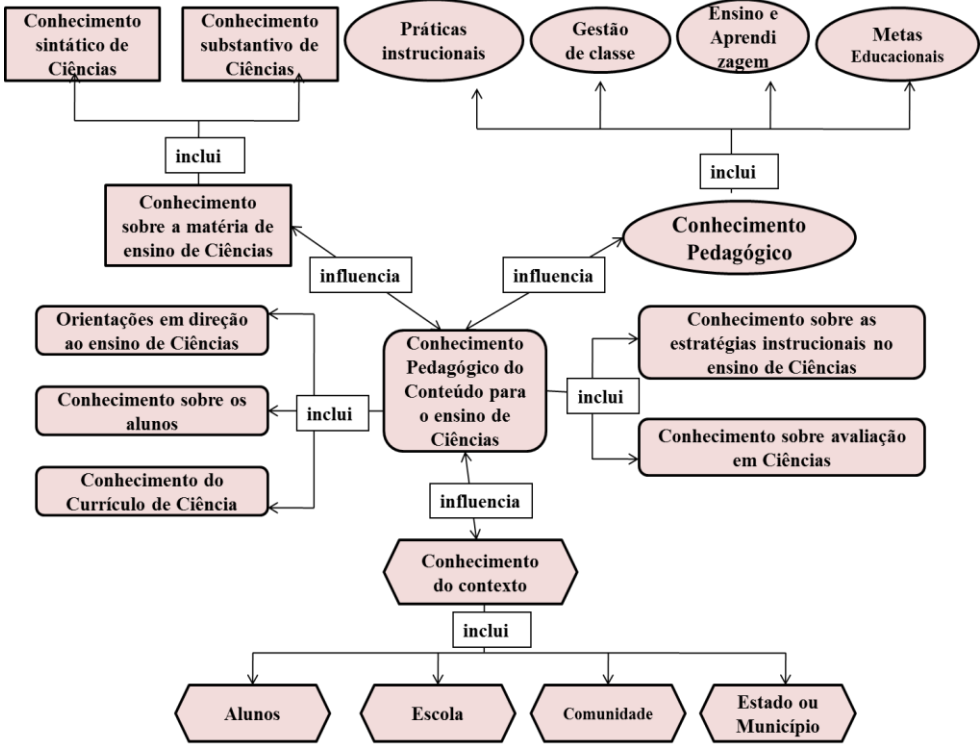
estudo de caso qualitativo, a crença de que os sistemas humanos são integrados, encaixando assim, em uma tradição holística de pesquisa, segundo a qual as características de uma parte são determinadas grandemente pelo todo ao qual pertence.

Nesse âmbito, Yin (2005) coloca que compreender as partes requer uma visão sistêmica das inter-relações que estabelecem com o todo. Portanto, adotar como estratégia de pesquisa o estudo de caso implica em uma profunda análise das interdependências das partes e dos padrões que daí emergem, e não apenas de variáveis isoladas, para que se compreenda e se configure como as coisas ocorrem e por que ocorrem. Visando assim, talvez predizer algo a partir de um único exemplo, ou para se obter indicadores que possam ser usados em outros estudos.

Nessa linha, o contexto estudado foi o segmento Estágio Investigação, no qual o licenciando pôde escolher livremente seu tema de pesquisa dentro dos vários momentos e respectivas atividades vivenciadas durante a disciplina. Dos 21 licenciandos participantes investigamos um sujeito (João), cujo critério de escolha baseou-se no maior número de dados coletados. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o diário virtual do licenciando, no qual narrou suas experiências diárias.

Para a análise, definimos categorias baseadas no PCK reformulado por Abell (2007), (Figura 2), que apresenta seus elementos constituintes em 3 dimensões abrangentes subdivididas em: Conhecimento sobre a matéria de ensino (Conhecimento do currículo de ciências); Conhecimento pedagógico (Gestão de classe; Ensino e aprendizagem; Conhecimento sobre avaliação em ciências; Metas educacionais); e Conhecimento do contexto (Alunos; Escola; Comunidade escolar).

Figura 2: Elementos constituintes do PCK (ABELL, 2007).



Fonte: Adaptado de Abell (2007) pelo autor.

Resultados

João escolheu seu tema a partir de uma situação de conflito presenciada na escola campo de estágio. O título de seu trabalho foi Revisão bibliográfica sobre a educação para menores em conflito com a lei. Percebemos que a investigação de João partiu de motivações afetivas, que remetem às relações pessoais entre professores e alunos no contexto sociopolítico e cultural da escola e seu entorno. Intencionalmente, o licenciado mostrou uma atitude crítica e questionadora indicando a percepção de uma realidade e o desejo de conhecê-la e compreendê-la com mais profundidade, caracterizando o foco afetivo no aluno, o vínculo com a realidade de seu contexto e a repercussão em sua aprendizagem da docência. Além do que, percebemos um desenvolvimento em sua capacidade de organizar sistematicamente os dados levantados durante sua prática investigativa, e clareza durante a apresentação dos mesmos, indicando a elaboração de saberes didáticos gerais sobre ensino/aprendizagem e saberes relativos ao contexto, pois João argumentou que (...) o professor precisa enxergar além do comportamento do aluno em sala, destacando em seu diário que,


[...] o caminho que leva à marginalidade não é traçado por uma categoria particular de crianças e adolescentes, mas sim por todo um conjunto de problemas estreitamente relacionados com condições de habitação subumanas, crises entre os pais, um sentimento generalizado de alienação e de isolamento no seio da família, na escola, e acima de tudo, pela discriminação feita pelas pessoas do seu meio que representam a sociedade dita "normal"

(DIÁRIO VIRTUAL DE JOÃO - ESTÁGIO INVESTIGAÇÃO).

Assim, na tentativa de responder aos questionamentos vinculados à sua pergunta de pesquisa, ele ressaltou vários aspectos relacionados: ao ensino: *[...] estes educadores não têm formação específica, [...] o que interessa sempre é encarceramento e repressão, medidas de controle mesmo, sabe?*; à aprendizagem: *[...] um dos grandes problemas dessas instituições é a mistura de idades. Crianças infratoras com crianças abandonadas variando de seis a dezessete anos*; ao papel do aluno e do professor, além de estabelecer uma argumentação coerente sobre a rede de implicações sócio-político, cultural e econômica existente entre estes temas.

Dessa forma, João demonstrou a elaboração de saberes que relacionam a percepção de contextos específicos e a atuação diferenciada do professor nestes, a gestão da sala de aula (motivação, disciplina, organização), as práticas instrucionais direcionadas e intencionalmente construídas, bem como, a importância das relações interpessoais e sua repercussão na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da prática instrucional docente. Nesse âmbito, ressaltamos que João ilustrou o que Zeichner (1993) considera como aspectos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocavam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e possivelmente tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. Destacamos no quadro abaixo (quadro 1) os elementos do PCK percebidos durante o estágio investigação de João.

Quadro 1: Elementos do PCK

| QUADRO 1: ESTÁGIO INVESTIGAÇÃO DE JOÃO | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|
| TEMA DA INVESTIGAÇÃO: | ELEMENTOS DO PCK | | DIÁRIO VIRTUAL DE JOÃO – REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO INVESTIGAÇÃO |
| | CATEGORIAS SABERES | SUBCATEGORIAS SABERES | |
|  <p>Apresentação da disciplina de História de 8º ano</p> | Saberes didáticos gerais | Ensino e aprendizagem | [...]um dos grandes problemas dessas instituições é a mistura de idades. Crianças infratoras com crianças abandonadas variando de seis a dezessete anos. |
|  <p>Justificativa e Objetivo</p> | Saberes didáticos pessoais | Relações interpessoais professor/aluno | [...] Teve um caso da professora se ferir durante uma rebelião. (...) ela preferiu preservar a identidade para evitar perder a confiança dos alunos. (...) Esse fato contrasta com o ocorrido durante nosso estágio e mostra o verdadeiro espírito de um professor. |
|  <p>Considerações</p> | Saberes sobre o contexto de atuação | Contexto familiar do aluno | [...] o caminho que leva à marginalidade não é traçado por uma categoria particular de crianças e adolescentes, mas sim por todo um conjunto de problemas estreitamente relacionados com condições de habitação subumanas, crises entre os pais, um sentimento generalizado de alienação e de isolamento no seio da família, na escola, e, acima de tudo, pela discriminação feita pelas pessoas do seu meio que representam a sociedade dita "normal". |
| | | Contexto escolar (Entorno sócio/cultural e político) | |

Fonte: Elaboração do autor

Considerações Finais

Nesse estudo, investigamos se a pesquisa sobre a prática foi, de fato, um espaço potencialmente promotor de processos formativos capazes de evidenciar aspectos relacionados à reflexão crítica e ao raciocínio pedagógico, e sua relação com a aprendizagem da docência.

Percebemos que ao planejar e desenvolver seu projeto de pesquisa, o licenciando racionalizou sobre suas experiências,

apresentando indicadores de que havia tomado consciência dos significados vivenciados e lhes atribuído um sentido próprio. Nesse movimento de questionamentos e reflexões sobre as experiências práticas, vimos em suas expressões o desenvolvimento de seu raciocínio pedagógico durante sua ação, bem como, a elaboração de saberes didáticos gerais, sobre o currículo em geral e específico, além de saberes didáticos pessoais e sobre o contexto, que são elementos constituintes do PCK.

Pensamos que este estudo insere-se na dimensão de ajudar-nos a discutir a maneira como o conhecimento dos professores em formação pode estabelecer-se por meio de ações formativas que instiguem a reflexão sistemática, intencional e organizada dentro de projetos de investigação. Reafirmando assim, a valorização das experiências práticas na formação inicial, bem como da pesquisa sobre a mesma, destacando como eixo estruturante os processos reflexivos.

Referencias

ABELL, S. Research on science teachers' knowledge. In S. K. ABELL AND N. G. LEDERMAN (Eds.), *Handbook of research on science education*. Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 1105-1149.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In. B. P. Campos (Ed.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001, vol.1, p. 21-31.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed, Porto Alegre, 2006.

FURLONG, J. La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. In T. Atkinson y G. Claxton (Ed.) *El profesor intuitivo*, Barcelona: Octaedro. 2002. p. 29-49.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Editora Unijuí. Ijuí, 1998.

MELLADO, V.; BLANCO, L. J. Y RUIZ, C. Aprender a enseñar ciencias Experimentales en la formación inicial del profesorado. *Estudios de caso sobre la enseñanza de la energía*. ICE de la UEx. Badajoz, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N.. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>, Acessado em: 27 jul. 2008.

PEME-ARANEGA, C. et. al. La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol.8, Nº1, p. 283-303. 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. Cortez. São Paulo, 2004.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, Cambridge, 1987, v. 57, n. 1, p. 1-22.

STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. 175p., 1995. Disponível em <http://books.google.com.br/books?hl=pt>. Acessado em 06 de julho de 2016.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos* por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Madrid, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

VÁZQUEZ, B., JIMÉNEZ, R., y MELLADO, V. La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria. *Estudio de casos*. Enseñanza de las Ciencias, 25(1), 73-90. 2007.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. *Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. EDUCA, Lisboa, 1993.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO EIXO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO OLHAR DE UMA DISCENTE

Larissa Moreira Ribeiro

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a realização do exposto pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia FACIP-UFU, elaborado em 2007, a partir de pressupostos freireanos, em concomitância com as experiências vivenciadas por uma aluna durante os cinco primeiros períodos da graduação.

Partindo da necessidade de reflexão constante como meio de alcançar a leitura crítica da inconclusão do ser humano, frente às inflexibilidades impostas pelo neoliberalismo à utopia, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, elaborado a partir das discussões, esperanças e conceituações teóricas dos professores ao fim de 2006, tem como princípio a educação libertadora, fomentando a formação da cidadania crítica e do papel imprescindível da avaliação que

[...] não pode ser considerada apenas um componente do trabalho pedagógico, mas algo inerente a ele e deve permear todo o processo ensino aprendizagem e tem como função primordial a identificação e a análise do que foi aprendido, o que ainda é necessário aprender,

considerando estas funções como subsídios para a reorganização do trabalho pedagógico, tendo em vista a aquisição da aprendizagem. (UFU, 2006, p.58)

Desta forma, esta escrita se justifica por compreender a importância de se pensar certo, como postula Freire (1996), uma vez que carece da vigilância constante em não ceder às facilidades, simplismos e tender ao bom senso; pensar certo não sob uma ótica cartesiana ou pela licenciosidade, mas como um processo de reconhecimento de equívocos e possibilidades de alteração da realidade.

Para além de suscitar a crítica pela crítica, busca-se a análise das características do curso, suas inconsistências e a aferição da superação das falhas presentes no eixo da práxis educativa, organizada a fim de levar o sujeito, em todas as dimensões, ao centro do processo educativo, que dividida em três ciclos: Ciclo 1, Os sujeitos como *fazedores* de história; Ciclo 2, Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção.

Compreendendo que a autonomia é peça central à formação docente, Paulo Freire indica a necessidade da ética no processo avaliativo,

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (FREIRE, 1996, p.8).

Assim sendo, este artigo se consolidará a partir da apreciação do Ciclo 1 e de parte do Ciclo 2, a fim de, antes de finalizar a graduação, construir a estruturação das possibilidades a serem semeadas para além das primeiras impressões, circunscritas no memorial e para além das utopias futuras da confecção do trabalho de conclusão de curso, sem fragmentar o processo, pois

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.26).

Portanto, nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, propõe-se a análise dos PIPE's, ou seja, do Projeto Integrado de Práticas Educativas que busca a articulação da “realidade da prática pedagógica com as disciplinas teóricas do curso” (UFU, 2006, p. 42), indicando as reflexões construídas durante os cinco períodos, problemáticas em torno dos objetivos das disciplinas e do que se foi presenciado.

Projeto Integrado De Práticas Educativas: avanços e retrocessos de uma trajetória de formação...

Compreendendo o complexo cenário emancipatório que fundamenta o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, torna-se possível problematizar as experiências consolidadas na primeira etapa do eixo de Práticas Educativas, ou seja, a partir dos PIPE's I, II, III, IV, V, que são projetos com o intuito de viabilizar as perspectivas e necessidades formativas na área educacional como articulador da formação docente – proposta compartilhada nos currículos das licenciaturas no Campus, uma vez que as outras duas parcelas integrantes do eixo – Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso, numa perspectiva dialética e dialógica, ocorrem após o quinto período, ainda não vivenciados.

Segundo Freire (1987), o protagonismo da própria história é fator imprescindível no processo de transformação das realidades, pois viabiliza a desconstrução da alienação ocasionada pelas classes opressoras e possibilita a corporeidade da ação docente.

Este protagonismo é suscitado como ferramenta obrigatória no Curso através do Círculo de Cultura, uma vez que este instrumento viabiliza “a ampliação do espaço da sala de aula, no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos.” (PPP, 2006, p.49).

Desta maneira, o PIPE I, inserido no primeiro eixo de prática educativa do curso que busca compreender “o que é

fazer história” teve como intuito discutir o processo de construção da identidade do profissional da educação através da análise dos desafios da profissão docente e do gestor educacional, utilizando da confecção de um memorial e de entrevista com professores.

Para além das palavras expostas no PPP, o primeiro semestre do curso, mesmo tendo sido permeado a partir de discussões com textos rasos e debates mais centrados ao senso comum, possibilitou a resignificação da trajetória escolar, pois consolidou novas perspectivas e críticas a um passado de identidades docentes variadas.

Esta resignificação tornou-se ainda mais ampla com o passar do PIPE I ao PIPE II, uma vez que o segundo, articulado de forma interdisciplinar a uma disciplina⁵ explicitou a fundamental necessidade de documentos nas instituições, evidenciando, para além da rotina –quanto estudante- vivenciada por mim em mais de treze anos em ambientes escolares, termos e ações pouco conhecidos, apresentando- me a conceituação do papel direcionador à prática educativa destas ferramentas.

O PIPE II, com o tema, “*A escola como espaço de reflexão para o pedagogo*”, possibilita a compreensão da necessidade da pesquisa documental e ainda fornece a criticidade de analisar o ambiente escolar, tornando possível

⁵ A interdisciplinaridade foi possibilitada em conjunto com a disciplina de "História, Educação e Cultura Brasileira", que se deu em duas vertentes ao visitar a instituição pesquisada: o aparato histórico, resgatando os documentos referentes aos primeiros quinze anos da instituição; e a realidade presente, analisando-se o Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno.

concluir, como indica as Considerações Finais do trabalho confeccionado na interdisciplinaridade das disciplinas que

A realização deste trabalho possibilitou uma percepção mais apurada acerca do cotidiano escolar e uma visão crítica sobre a burocracia exacerbada que envolve a escola, a qual impossibilita tanto a pesquisa quanto a execução de projetos diferenciados que buscam modificar a rotina escolar e o aprendizado dos alunos. (RIBEIRO, 2015, p.33)

Assim sendo, com o objetivo de averiguar a estrutura dos documentos e observar basicamente a realidade institucional, lacunas entre os documentos, supostamente construída junto à sociedade e encontrada no interior de uma gaveta e a prática efetuada na escola, com ambientes hierárquicos que emanavam uma organização pouco favorável à busca incessante por conhecimento, se mostraram gigantes, indicando a dificuldade de consolidação da práxis, que é baseada na reflexão crítica sobre a realidade na relação teoria e prática, não podendo se ativer a ativismos ou meros blábláblás como postula Freire (1996).

Ou seja, ao evidenciarmos análises documentais, percebemos a pouca importância que a escola deposita a estes papéis, uma vez que fotos, jornais, relatórios e comprovantes, não separados em ordem cronológica e muito menos bem conservada - fezes e restos de barata foram encontrados-, indicando práticas pouco dialógicas com o passado, pois o contato com a escola, mesmo facilitado pela presença de uma funcionária no grupo, ocorreu muito aquém do esperado e da importância que a pesquisa possui aos rumos sociais.

O PIPE III fortaleceu ainda mais a percepção da inexistência da práxis nas instituições escolares, uma vez que foi

analisado o trabalho docente – temática sugerida pela professora em análise aos perfis da sala, uma vez que desempenho pesquisa nesta área- para confecção de um artigo científico de caráter qualitativo, atividade que apreendeu maior criticidade e estruturação teórica, porque se aliou ao referencial teórico da disciplina e possibilitou a confecção de questionários pertinentes às realidades presentes na atualidade.

Observou-se que a desvalorização docente, seja por meio dos baixos salários, falta de um plano de carreira efetivo, seja pela falta de adesão social de compreender o papel estratégico que este profissional desempenha, impregna o cotidiano, podendo concluir, como evidenciado ao fim trabalho realizado que

Juntamente às dualidades existentes no cenário nacional referentes às oportunidades ainda hierarquizadas, há ainda a preocupação e esperança dos professores que, buscam, mesmo que isolados da classe de professores, possibilitar a emancipação dos homens e mulheres, a fim de, mesmo com o desinteresse de pais e sociedade, construir uma educação crítica e efetiva. (RIBEIRO, 2015, p.8)

A confecção deste artigo indicou a necessidade da união da classe profissional docente a fim de consolidar um discurso uníssono favorável à construção de novas políticas e reivindicações fundamentais ao andamento da transformação social esperçada por Paulo Freire ao indicar que

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação

desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p.47).

Esta desunião observada nas entrevistas que nortearam o artigo confeccionado em grupo ofereceu os indícios e as problemáticas necessárias ao PIPE IV, uma vez que foi analisada a importância da pesquisa-ação, assim como foi consolidado um plano de intervenção, a fim de diagnosticar possíveis intervenções favoráveis à resolução das mazelas encontradas.

O plano de intervenção, criado com toda a turma, tinha como intuito fornecer perspectivas favoráveis à união docente, indicar a necessidade do planejamento e da formação continuada e, conseqüentemente, explicitar a boniteza da docência, uma vez que seria exibido um documentário (Quando sinto que já sei, 2014) a fim de possibilitar novos horizontes educacionais para além do padrão historicamente imposto na estrutura curricular, arquitetônica e antidialógica no sistema escolar brasileiro.

Desta forma, o PIPE IV, intitulado “ProblematizAção da prática educativa”, ao se propor a “Identificar questões problematizadoras no contexto escolar a partir do diagnóstico e análise feitos no PIPE III” (UFU, 2006, p.44), além de articular as dificuldades encontradas e tentar intervir positivamente em seus cerne, possibilitou a compreensão de uma complexidade ainda maior do cenário escolar, de duas formas: primeiro, porque mesmo que as intervenções tenham sido confeccionadas com foco às pessoas entrevistadas no Pipe III, articuladas e pensadas especificadamente com as críticas postas, não houve adesão real ao dia da atividade por parte dos docentes entrevistados, ocasionando seu cancelamento e um relatório final pouco satisfatório, uma vez que não possibilitou a mesma

troca de conhecimentos que as rodas de conversa e discussões imaginadas aprofundariam.

Esta baixa adesão da classe dos professores, tanto para responder aos questionários durante a confecção das análises, quanto no dia de implementação do projeto de intervenção, mostrou, assim como explicitaram as discussões realizadas durante todos os PIPE's, a sobrecarga a que estão submetidos os professores, seja por falta de tempo favorável a práticas de saúde mental e física, seja pelo desconhecimento da necessidade de intervenções no que diz respeito às problemáticas do professorado, o que se tem posto é a desvalorização, histórica e real, da classe dos profissionais da educação.

Segundo, porque, ao levantar a temática de pesquisa-ação fundamentada por Barbier (2007), como propõe o plano da disciplina, foi discutido o Projeto Integrado de Práticas Educativas, o qual tem como metodologia a efetivação deste modo de pesquisa que é essencialmente diferente da natureza das ciências sociais consagradas e é “a revolta contra a separação dos 'fatos' e dos 'valores' que dá um sabor particular à noção de objetividade das Ciências Sociais” (BARBIER, 2007, p.37).

Ou seja, diferente da fragmentação experienciada desde o PIPE I, em que não fora explanado o projeto como um todo, muito menos que

[...] cada semestre haverá um professor, denominado professor-supervisor responsável por desenvolver estudos e atividades de aprofundamento teórico e de integração com as demais disciplinas do curso. O professor-supervisor ministra as aulas de PIPEs, Estágio Supervisionado e TCC. Os demais professores do curso, denominados professores orientadores serão responsáveis

por orientar e acompanhar, sistematicamente, em média 10 (dez) alunos (UFU, 2006, p.46, grifos nossos)

Foi possível observar desencontros na materialização do PPP no percurso das disciplinas do curso de Graduação em Pedagogia, uma vez que, por não conhecer a teoria que fundamenta a pesquisa-ação, a reflexão sobre a prática torna-se dificultada e quase inexistente aos moldes postulados por Barbier (2007).

Além disso, em nenhum período o termo “professor-orientador” foi citado, sendo os PIPE’s realizados de acordo com o modelo educacional já comum à academia, com um professor responsável por cada disciplina, independentemente da quantidade de estudantes na sala de aula.

É perceptível que a presença do professor-supervisor é fundamental, mas a inexistência do professor-orientador, inserido somente no Projeto Político Pedagógico, indica problemáticas ainda maiores do que a centralização do docente no processo ensino-aprendizagem – por conhecer melhor os objetivos do Projeto Integrado de Práticas Educativas, uma vez que, fragmentadas ou ligadas por um fio condutor quase invisível, as disciplinas são comumente ministradas por professores substitutos, os quais, por não compreenderem as complexidades que envolvem este Projeto, limitam-se à atividades desconexas, ou pouco interligadas com a identidade do Curso.

Assim sendo, os deveres que caberiam ao professor-orientador unem-se às obrigações do professor-supervisor, o qual, como explana o PPP, além do compromisso com o fornecimento de material teórico, da construção de pesquisas

sobre a prática pedagógica, do planejamento de Seminário de Prática Educativa assume a incumbência de orientar a pesquisa de campo, reunir-se com os alunos, tirar suas dúvidas, auxiliar no processo de escrita de relatórios e acompanhar os registros de observação.

Consequentemente, com o sucateamento da ação docente, torna-se cada vez mais dificultada a ação docente pretendida por Freire (1996, p.74), ao indicar que

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Tal assertiva vai ao encontro das pretensões do Projeto Político Pedagógico, mas não é efetivada, pois o “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, 2006, p.41), apresenta-se de forma pouco dialógica, mesmo com a insistência na centralidade discente do processo, indicando uma identidade que deve ser problematizada, tanto da parte dos docentes, quanto dos discentes, os quais se tornam desmotivados com semestre que se passa da primeira fase do Eixo de Práticas Educativas.

Desta maneira, torna-se possível analisar que há lacunas, assim como nas observações realizadas no PIPE II sobre o Projeto Político Pedagógico e o trabalho docente, como foi

possível consolidar ao construir a crítica às entrevistas fechadas consolidadas por professores da Educação Básica do Município de Ituiutaba. Ou seja, da mesma forma que se observa a intencionalidade pedagógica em possibilitar ambientes favoráveis à emancipação dos sujeitos, observa-se, seja em análise das políticas públicas no que cerne a educação, seja analisando os discursos dos profissionais da educação, que o cenário da educação apresenta-se cada vez mais complexo e reacionário, impossibilitando ações realmente comprometidas com a transformação social, uma vez que estão inseridos em um cenário pouco favorável às suas necessidades e voz.

Estas incapacidades vão além de supostas falhas na formação dos professores e se caracterizam, principalmente, pela inflexibilidade da academia frente às necessidades sociais que inflexibiliza até mesmo a devolutiva de pesquisas aos ambientes analisados – dever do estudante, segundo o PPP do curso, e pelo produtivismo racionalista imposto aos profissionais que acabam tomando atitudes favoráveis ao andamento do fluxo de conhecimentos, mesmo considerando a linguagem científica como “complexa, hermética, de difícil acesso ao homem” (UFU, 2006, p.20), em detrimento das construções da criticidade, de aspirações democráticas e de vocação transdisciplinar.

Para não concluir...

Partindo das análises apresentadas, torna-se possível observar que a primeira e parte da segunda fase do Eixo de Práticas Educativas, concernentes aos ciclos de formação humana concebida pelo PPP, indicam experiências favoráveis ao desenvolvimento de uma identidade crítica e dialógica de formação docente.

Ressalto que não alcancei os expostos no memorial confeccionado em PIPE 1 e muito menos o queijo ao se ter fome citado por Alves (2004, p.22) ao explicitar os objetivos da educação, porém ao unir a construção diária de maior autonomia e o compromisso e dedicação docente, observo gigantesco aumento de criticidade das problemáticas existentes na educação brasileira, explicitando, com o passar de cada disciplina ou atividade complementar, os objetivos do curso.

Portanto, torna-se possível concluir que a realidade posta no Curso de Pedagogia na Facip/UFU possibilita valores imprescindíveis à prática docente, como já mencionado, mas que ainda se necessário o resgate e reestruturação do Projeto Político Pedagógico, seja por meio de mesas-redondas, discussões no Círculo de Cultura, seja a partir de reivindicações do Centro Acadêmico ou de ações dos professores e professoras.

Ou seja, o que se mostra imprescindível, a fim de atender de forma mais comprometida com os objetivos do curso, assim como meus desejos, talvez inocentes ou utópicos, expostos no memorial, é uma maior dialogicidade entre as práticas, os documentos e as demandas estudantis, da comunidade acadêmica e local, possibilitando cada vez mais, a

transformação social esperada pelos envolvidos na confecção do PPP, por Paulo Freire e por mim.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. - Brasília : Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:<<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4.>>. Acesso em: 9 de maio de 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire>>. Acesso em 22 de maio de 2015.

RIBEIRO, Larissa Moreira; ARAUJO, Aline Santos De; GOMIDES, Cleidimar Aparecida; PEREIRA, Hellen Cristyne Trigueiro; SILVA, Izabela Ribeiro De Lima. *Pesquisa: Escola Municipal Engenheiro João da Silva como espaço para reflexão*. Relatório do PIPE II, UFU, Curso de Pedagogia. Ituiutaba-MG, 2015.(mimeo)

RIBEIRO, Larissa Moreira; CUNHA, Iara Lúcia Teixeira. PEREIRA, Hellen Cristyne Trigueiro; SILVA, Izabela Ribeiro De Lima. *Análise das condições do trabalho docente das professoras do ensino público do Município de Ituiutaba e a desvalorização frente aos profissionais da educação*. Relatório do PIPE II, UFU, Curso de Pedagogia. Ituiutaba-MG, 2015 (mimeo).

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.

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Claudilene Abadia Freitas Guimarães

Beatriz Menezes

Elaine Costa Oliveira

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma intervenção desenvolvida por meio da utilização do gênero textual poema, a qual teve como foco instigar a criatividade das crianças, sua percepção e atenção, além de explorar seus conhecimentos culturais.

As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal de Ituiutaba – MG, que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A referida escola foi escolhida por ser também a instituição que desenvolvíamos as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As intervenções aqui relatadas surgiram como proposta das disciplinas de Estágio Supervisionado e Alfabetização e Letramento, ambas do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que tinham como

objetivo de estimular o desenvolvimento de estratégias de leituras em escolas públicas.

Em relação aos estudos teóricos que embasaram nossa prática podem destacar os desenvolvidos nas disciplinas de Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil e Alfabetização em Processo, do curso de Pedagogia; e ainda estudos realizados pelo Grupo de Estudos do PIBID, os quais constituíram como importantes fontes para a construção e concretização dessa proposta.

Compreendendo a literatura como um valioso instrumento de formação de indivíduos, podemos afirmar que a mesma pode desenvolver-se por meio do processo de alfabetização, tendo como eixo norteador a aquisição da leitura. Sendo assim, nos apoiamos em Pereira (2007) o qual traz que “(...) a literatura infantil oportuniza situações, nas quais as crianças possam interagir em seu processo de construção do conhecimento possibilitando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.2). Portanto, trabalhar com a leitura é uma das formas mais ricas de aguçar no aluno a necessidade de ler, e conseqüentemente instigá-lo a compreender o mundo a sua volta, fazendo uma leitura de mundo.

O trabalho a seguir teve como propósito, tecer reflexões sobre os benefícios de trabalharmos com a alfabetização, compreendendo-a como algo indissociável do processo de letramento, visto que ambas além de contribuir com a construção da linguagem oral e escrita dos educandos, os auxiliam em sua percepção de mundo de forma significativa.

Portanto, a seguir apresentaremos como ocorreu esse processo de intervenção e analisaremos a representação desta experiência para nossa formação como futuras professoras e

para a formação dos educandos por meio da compreensão da construção das diferentes linguagens como a oral e a escrita e do desenvolvimento da percepção de mundo dos mesmos de forma significativa e prazerosa.

Conhecendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O PIBID tem o escopo de contribuir com a formação inicial de professores, valorizando o magistério ao contribuir com o processo de formação inicial dos alunos de curso, inserindo-os na realidade da escola e colocando-os em um diálogo reflexivo com os sujeitos dessa instituição, especialmente, com os professores que atuam na alfabetização.

O programa era composto por 21 alunas bolsistas, do Curso de Pedagogia, (divididas em dois grupos de 10 pessoas) duas professoras coordenadoras da UFU e duas professoras supervisoras que faziam parte do quadro docente das duas escolas participantes.

Durante o ano foram realizadas análises da realidade da instituição por meio de observações, coleta de dados, análise documental; aplicação de questionários, entrevistas, tendo como resultado a elaboração de um projeto de intervenção e construção de materiais pedagógicos que foram utilizados no decorrer do ano.

A fim de promovermos a discussão e a análise coletiva sobre os dados coletados nos reuníamos semanalmente para o estudo sobre elementos teóricos sobre a temática alfabetização

que se mostravam necessários para a compreensão da realidade investigada.

O desenvolvimento periódico das reuniões tornaram-se essencial para o acompanhamento dos nossos compromissos frente às necessidades que o programa propõe, sendo de grande valia o diálogo entre os integrantes do grupo, pois por meio deste podemos socializar tudo que foi apreendido ao longo da semana em nossas observações.

E tendo como base essa investigação realizada por meio do PIBID sobre o processo de alfabetização, percebemos a ausência da ludicidade no contexto escolar, sendo essa uma das alternativas que contribui para o desenvolvimento da construção do conhecimento de forma significativa ao sujeito, estimulando sua criatividade, o brincar com prazer, a socialização e o aprender com o outro em interação com o meio.

Diante disso foi desenvolvido pelas bolsistas do subprojeto alfabetização um projeto de intervenção com o objetivo de contribuir no processo de aprendizagem das crianças de um primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a alfabetização, por meio de estratégias metodológicas que viabilizassem o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita, e ainda contribuir com a nossa formação como futuras profissionais da educação.

Assim, tendo com base a realidade dos educandos da instituição analisada, compreendemos necessário trabalhar a alfabetização inter-relacionada com as múltiplas linguagens, sendo elas por intermédio da música, dança, do teatro, jogos e brincadeiras, eixos esses que nortearam o projeto de intervenção do programa.

A Alfabetização e Letramento como Processos de Formação

Pautando-nos diante de um contexto histórico, percebemos que a alfabetização teve como princípio a ideia de procedimento de ensino e aprendizagem da escrita, o qual se baseava apenas na codificação e decodificação do sistema escrito.

Após os anos 80, os termos foram reformulados, passando a caracterizar a alfabetização como um processo ativo pelo qual a criança, desde o primeiro contato com a escrita, constrói e reconstrói histórias sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Nesse sentido Moura (1999) destaca que com a criação da psicogênese da língua escrita houve uma revolução de conceitos, despertando nas teorias já existentes uma nova reflexão sobre as formas como a criança aprende a ler e a escrever.

De tal modo, compreendemos que a alfabetização se inicia muito antes do ingresso do aluno na escola, por meio de suas relações com a família e comunidade, e ao acesso a livros, revistas, jornais, outdoors entre outros.

A escola deve, portanto iniciar o processo de alfabetização considerando os conhecimentos prévios dos alunos e a partir disto sistematizar, organizar e contextualizar esse conhecimento, levando o aluno refletir sobre o uso social da escrita e o reflexo dessa aprendizagem em sua vivência social e escolar.

Contudo, para que se leve o aluno a refletir sobre o processo de alfabetização, é preciso repensar e ressignificar a prática realizada na sala de aula, indo contra a perspectiva tradicional que ainda é perpetuada nas escolas, a qual não considera o conhecimento prévio do aluno e reconhece o

professor como único detentor do conhecimento, com um ensino focalizado na memória e repetição.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto tomado como pura descrição de um objeto é feita num sentido de memorizá-la, nem é real leitura, em dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1982, p-17).

Vale destacar que a alfabetização contribui com o processo de conscientização do sujeito, pois deve proporcionar aos educandos a relação do uso da escrita com a sua vida e refletir sobre sua realidade com o intuito de transformá-la. Assim o educador tem como possibilidade trabalhar de forma significativa e criativa para que forme indivíduos capazes de repensar e aprender constantemente.

Entendemos que o papel do professor na alfabetização não precede um fim em si mesmo, pois alfabetizar é além de somente codificar e decodificar, é formar o aluno crítico, autônomo, e que saiba problematizar conteúdos trabalhados, e permitir que o mesmo tenha a leitura de sua realidade cotidiana por meio dos escritos, dentre as varias concepções que embasam o trabalho do professor, seja concepção de mundo, de sociedade, de educação, pois segundo Oliveira (1996, p. 18) “... no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-los através da leitura”, ou seja, significa construir com os alunos uma leitura de mundo, sem negar o conhecimento prévio, nas suas especificidades.

Na alfabetização, a relação entre aluno e texto é ainda mais importante, pois o texto literário torna-se mais uma revelação do que um elemento a ser decodificado, uma

vez que conduz à auto compreensão e ao estabelecimento de ricas relações interpessoais, uma função que leva ao aluno a perceber a linguagem como algo concreto, importante e significativo (PEREIRA, 2007, p.09).

Sendo assim o educador, precisará oportunizar experiências que façam o aluno refletir sobre a leitura e a escrita em seu cotidiano, que considerem e valorize o contexto social e cultural da criança, para que o mesmo compreenda a função social da escrita em uma perspectiva crítica. Pois:

Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança. É preciso que ela perceba as funções da escrita e sinta-se inserida no contexto equivalente ao seu cotidiano extraescolar (NUCCI, 2001, p.69).

Dentre a realidade do aluno, percebemos que as inúmeras linguagens apresentadas por eles no ambiente da sala de aula; assim, se compreendermos que o aprendizado significativo depende da realidade de cada um, julga-se necessário trabalhar a alfabetização inter-relacionada com as múltiplas linguagens, sendo elas por intermédio da música e dança, do teatro, além de jogos e brincadeiras.

Nesse prisma, o letramento aparece então na mesma época do surgimento do termo alfabetização com a necessidade de “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2005, p.6).

Compreendendo a necessidade de que a alfabetização, seja um processo de formação crítica de cidadãos os quais utilizem

socialmente a leitura e a escrita, embasamo-nos em Soares (2005) a qual traz uma afirmação a essa ideia:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguística e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p. 14).

Compreendemos então que o termo letramento surge como um complemento da alfabetização no sentido de que o sujeito torne-se capaz de compreender o mundo a sua volta, no sentido real da utilização das linguagens escrita e oral, tornando-se impossível dissociá-las, visto que ambas devem se dar de forma simultânea.

Notamos, portanto a necessidade de que a educação seja pautada na realidade dos alunos, pois a desconexão desta poderá causar desinteresse e desmotivação por parte destes. No entanto, cabe ao professor buscar meios que viabilizem a valorização dos conhecimentos dos educandos através do uso da leitura e da escrita, de forma que o educando desenvolva-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, o educador pode e deve dar oportunidades de que os alunos sejam seres ativos, aceitando que eles dialoguem na sala de aula, e a partir disso relacionem suas vivências com os conhecimentos aprendidos em sala. Nesse sentido, notamos que a indagação torna-se imprescindível nesse sentido, pois ela permitirá que os alunos relatem a respeito do meio social que

vivenciam. Todavia, torna-se necessário que o professor dê oportunidades e respeite esses conhecimentos já construídos pelo sujeito.

Os Caminhos Percorridos...

As atividades a seguir foram desenvolvidas com objetivo de dar continuidade às propostas do projeto de intervenção do PIBID, além de contemplar as atividades de intervenção das Disciplinas de Estágio Supervisionado e Alfabetização e Letramento, ambas do Curso de Pedagogia da FACIP-UFU. Ambos os objetivos fluíram em um único que foi contribuir com o processo de alfabetização das crianças, por meio da utilização de poemas como processo fundamental para a formação dos sujeitos.

Escolhemos previamente o poema “Tanta Tinta” de Cecília Meireles, com o intuito de trabalhar esse gênero textual, com enfoque no processo de alfabetização e letramento das crianças. Segundo Cagliari (1997, p. 155) “uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada, (...) os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorre desse modo. Os adultos lêem histórias para elas. Ouvir história é uma forma de ler”.

Iniciamos o trabalho com a leitura do poema. Durante a recitação do poema passávamos tinta que estava em uma aquarela nas crianças para dar mais ênfase à leitura. Vale destacar que as manifestações das crianças foram de atenção, visto que estas aguardavam ansiosamente que fossem pintadas.

Após a recitação, por percebermos que pelo movimento da utilização da tinta a atenção das crianças se focava na espera de

serem pintadas e não no poema, perguntamos a elas se gostariam que lêssemos novamente o poema e todas afirmaram que sim. Para isso, utilizamos o porta texto confeccionado. Ao fazer a leitura do mesmo, passamos o dedo por baixo dos versos do poema para o acompanhamento das crianças; algumas delas liam conosco, enquanto outras prestavam atenção na leitura.

Em seguida realizamos uma conversa informal com as crianças destacando o que era um poema e sua importância, visto que isso já havia sido trabalhado com as crianças por meio de outros poemas trabalhados em intervenções anteriores do PIBID.

De acordo com a interação dos alunos, questionamos se os mesmos já tiveram contato com os instrumentos que utilizamos para pintá-los durante a recitação, que eram aquarela, pincel e tinta. Para nossa surpresa os alunos não conheciam a aquarela utilizada. Assim explicamos a eles o que era aquele instrumento e destacamos também outros sentidos que a palavra possui como a moldura e a música “Aquarela” do autor e compositor Toquinho.

Assim, para melhor ilustrar os sentidos dado ao termo, trabalhamos com a música em sala. Percebemos que por meio da utilização da música houve uma maior integração e dos alunos e demais envolvidos, pois “a música (...) nos induz a partilhar com os outros momentos nos quais, em outras condições, ficaríamos sozinhos, isolados”. (BARCELLOS, p.69, 1992).

Após a atividade, pedimos as crianças que relatassem as palavras chaves que apareceram no poema e na música, e de acordo com suas interações, escrevíamos estas palavras em um cartaz. Nesse sentido fomos escribas para as crianças, podendo

concordamos com Teberosky (2003) quando afirma que “quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito” (p. 122).

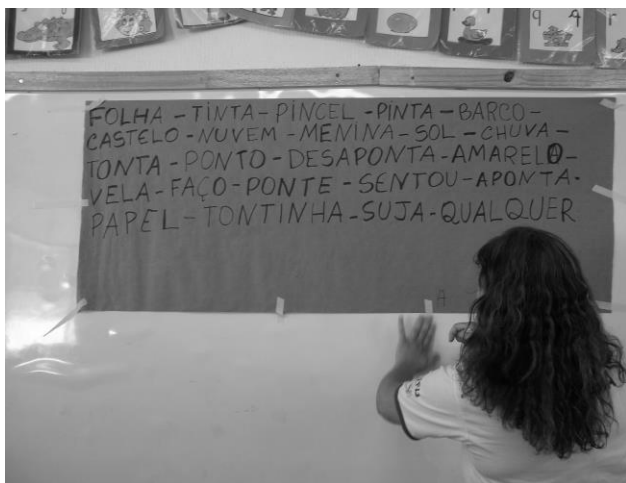


Imagem 01: O processo do professor como escriba

Posteriormente, sugerimos às crianças que relatassem por meio da pintura suas impressões sobre o poema e a música, achamos interessante deixar a música tocando enquanto construíam seus registros.

Vale destacar que combinamos com as crianças que as obras de arte dos alunos seriam expostas no dia de confraternização e fechamento do PIBID, que aconteceria no fim do ano, o que também iria permitir a apreciação dos demais alunos.

Dando sequência a atividade, propomos outro momento de intervenção. Para isso, indagamos os alunos o que havíamos feito na aula anterior. Assim, após relembrarmos as atividades realizadas, propomos um jogo de bingo utilizando as palavras elencadas no quadro.

O trabalho com estes recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras na sala de aula, com fins educativos e pedagógicos, permite uma aprendizagem, significativa e prazerosa para a criança, pois os motiva e aguça o desejo de aprender, potencializando seu conhecimento, porque o sujeito também se vê atuante no processo. Nesse sentido nos afirmamos em Kishimoto (1999) a qual considera que por meio do jogo as crianças levam para o campo da aprendizagem seus conhecimentos, além de introduzir o lúdico e a interação. No entanto, vale destacar a necessidade de respeitar as potencialidades e as capacidades de cada sujeito.

Assim para outro registro dos alunos, das palavras que seriam escolhidas do banco de palavras, demos para cada uma, uma folha contendo nove quadros, que respectivamente seriam preenchidos por nove palavras.

Após o preenchimento feito por todas as crianças, e feitos os combinados com a turma, iniciamos a brincadeira. As fichas contendo as palavras eram retiradas de uma sacolinha colorida e eram mostradas a todos para que eles as procurassem em suas fichas. Nesse processo foi notável a atenção e a vibração das crianças a cada marco que faziam em suas cartelas. A leitura foi imprescindível nesse momento, posto que as mesmas tinham que ler a ficha das palavras e tentar encontrá-la em meio as suas. Quando as palavras eram encontradas em suas fichas, as manifestações dos alunos eram de satisfação e alegria.

Com o fim da primeira partida, algumas crianças ficaram chateadas por não terem ganhado. Nesse sentido, explicamos às mesmas que o jogo depende de sorte e atenção, e que para dar uma nova oportunidade de termos mais um ganhador (a) iríamos ter uma nova partida, mas desta vez com a utilização de sílabas das palavras. É importante destacar que essa nova partida com sílabas foi proposital, visto que por meio da avaliação diagnóstica aplicada no início do semestre, como uma das atividades do PIBID, foi notável a dificuldade dos alunos em separar uma palavra em sílabas. Nesse sentido foi necessário explicar aos educandos o que são sílabas.

Após a explicação, propomos aos alunos a troca entre eles das cartelas, e para isso, pedimos que cada um passasse sua folha ao colega do lado direito e em seguida iniciamos a nova partida. A atividade permitiu o reconhecimento dos alunos das partes fonológicas das palavras, bem como a identificação do número de sílaba e a exploração oral das mesmas.

Como continuidade à proposta inicial da atividade foram dadas às crianças figuras correspondentes às partes da música “Aquarela” com o intuito de construírem frases. Algumas crianças tiveram dificuldade em elaborar frases, entretanto percebemos que essas dificuldades não eram de compreensão do que era uma frase, mas sim do que escrever, posto que sabemos por meio de nossas vivências na maioria das atividades dadas nas escolas em geral, são de reprodução e não de criação.

Por tais motivos percebemos que as frases das crianças foram frases óbvias, sem muita criatividade, delimitando-se aspectos somente do que foi visto na figura, mesmo tendo sido proposto para que as mesmas imaginassem além desta.

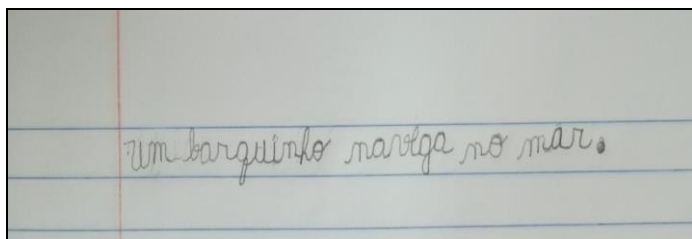


Imagem 02: Escrita aluno R.

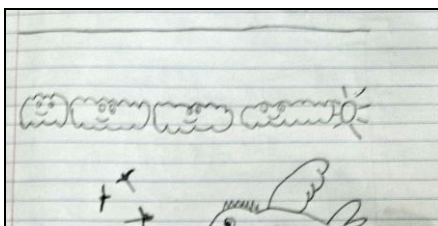


Imagem 03: Escrita aluno G.

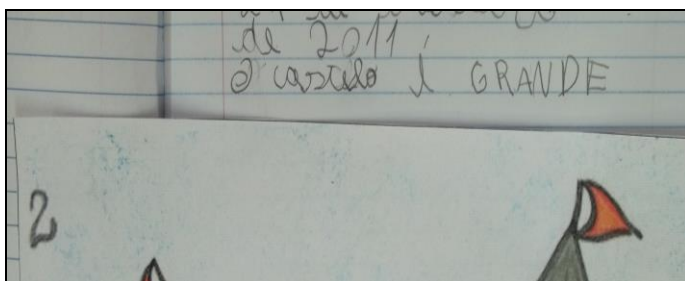


Imagem 04: Escrita aluno D

De acordo com as imagens elencadas acima percebemos que o aluno R. (nome fictício, imagem 02) somente descreve o que vê na imagem. O aluno D.(nome fictício, imagem 04) faz letras cursivas e bastão, não impedindo a sua escrita e menos ainda a leitura de seu trabalho. O aluno G. (nome fictício, imagem 03) também descreve a figura, porém cria uma nova imagem por meio da inicial, com mais detalhes e mais personagens. Detectamos que este último foi criativo em seu desenho, entretanto em relação à sua escrita, esta foi restrita e com poucas informações.

Algumas considerações

Compreendendo que a alfabetização e o letramento caminham são dois processos. Consideramos que a criança concebe a aprendizagem e depois formula outras hipóteses acerca desta, e assim vai se desenvolvendo em um processo de rupturas e continuidades.

O trabalho com o poema e a música, e seus registros junto com os alunos, nos permitiu notar que as crianças pensam na forma como se escreve algumas palavras, estabelecendo uma relação entre sons e letras, o que posteriormente pode ser expresso em forma de pintura e dos registros de suas frases. Nesse sentido,

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirige (ZILBERMAN, 1985, p. 25).

A literatura permite vastos caminhos para trabalharmos a leitura e escrita das crianças posto que ela instiga a vontade de aprender. Por meio das tentativas de escrita, surgem dúvidas, que no decorrer do processo vão se consolidando em novos conhecimentos.

Diante de tais considerações, percebemos por meio de nossa intervenção que os alunos em geral desenvolveram seus trabalhos da forma com que estão acostumados a fazer no dia a dia de suas aulas. Notamos que todos quase todos alunos já estão alfabetizados, entretanto a criticidade e criatividade são distintas.

A ênfase no lúdico, nesse sentido, permite um bom trabalho pedagógico auxiliando o desenvolvimento desses alunos, tornando o processo de aprendizagem mais rico e prazeroso, além de despertar o imaginário dos mesmos.

Assim compreendemos que o ato educativo, em específico, a alfabetização, é um rico processo de formação de sujeitos. É nesse período que eles se formam como pessoas capazes de serem e agirem socialmente. Por tais motivos, notamos a importância de que o professor busque alternativas lúdicas e criativas, capazes de despertar nos alunos não somente a vontade de aprender, mas também despertá-los à importância do ato de ler e escrever e o uso destes no meio social.

Referências

- BARCELLOS, L. R. M.. *Cadernos de musicoterapia 1*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.
- AGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo e a educação*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NUCCI, E. P. di. Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor. In: LEITE, S.A.S. *Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Komedi, 2001.
- OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PEREIRA, Maria Suely. *A importância da literatura infantil nas series iniciais*. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007. 8.
- SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n. 25.

TEBEROSY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, R. A criança, o livro e a escola. In:

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global Ed., 1985.

PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: REPENSANDO O PERCURSO DO EIXO DA PRÁXIS EDUCATIVA

Kênia Marçal dos Santos

Aline Santos de Araújo

Reila Oliveira Guimarães Neves

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O presente tem como objetivo analisar o processo de formação docente ao longo dos cinco primeiros semestres do curso de Pedagogia, com foco especial na experiência vivenciada nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPEs I, II, III, IV e V), no sentido de situar seus princípios norteadores e repensar as possibilidades para continuidade do percurso do eixo da *práxis* educativa.

As disciplinas de PIPE assumem centralidade no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia FACIP-UFU, como espinha dorsal da proposta de formação docente, possibilitando, por meio da articulação teoria/prática, uma formação pedagógica apoiada numa concepção crítica de docência, indo além da perspectiva tecnicista e prescritiva, comprometendo-se com uma perspectiva ampla que considera os aspectos sociais, históricos e pedagógicos que perpassam o ato educativo.

O trabalho está estruturado em duas seções. Na primeira parte discute-se acerca da formação docente e os princípios que sustentam diferentes propostas. Na segunda parte relata sobre o que foi trabalhado durante as disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) I, II, III, IV e V e as contribuições para nossa formação docente.

Formação Docente: desvelando os princípios e as propostas de uma trajetória

O debate acerca da temática da formação docente ocupa espaço significativo no cenário acadêmico educação, trazendo à tona diferentes perspectivas e vieses de análise. Nesse debate são evidenciados entraves que obstaculizam o avanço de propostas inovadoras, inclusive por parte dos pressupostos de políticas brasileiras de formação de professores, no cenário das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, que fazem parte de um conjunto de reformulações e impõem novos condicionamentos e desafios para o trabalho docente.

Como consequência desses condicionamentos, muitas políticas educacionais trazem em seu cerne uma concepção de formação de professor limitada a um caráter pragmático, que toma a competência profissional como diretriz central (SCHEIBE, 2002).

Assistimos, assim, propostas de formação de professores ora centrada na certificação de competências e na avaliação, tendo como características o aligeiramento e o rebaixamento de formação; a formação distante da pesquisa e da formação sólida; a formação submissa aos mecanismos de avaliação de

desempenho priorizando o saber fazer, centrando a formação de professores no campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002).

Frente a esses recuos, ressalta-se a importância de uma proposta de formação inicial que tenha como horizonte uma perspectiva formativa e comprometida com o trabalho pedagógico que reconheça o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo (UFU, 2007). Nessa direção, o curso de Pedagogia da FACIP-UFU defende “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). Assim, o fundamento que norteia o PPP do curso de Pedagogia FACIP-UFU tem como pretensão romper 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).

A partir desse propósito, de acordo com o PPP, o curso de Pedagogia 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).

Para alcançar esse objetivo, o PPP apresenta como fio condutor o *eixo da práxis educativa* sustentado pelo princípio da articulação teoria-prática, com vistas a garantir uma formação pedagógica alicerçada numa concepção crítica e ampla de docência, reconhecendo o professor como profissional “capaz de pensar os propósitos e as condições da educação e que,

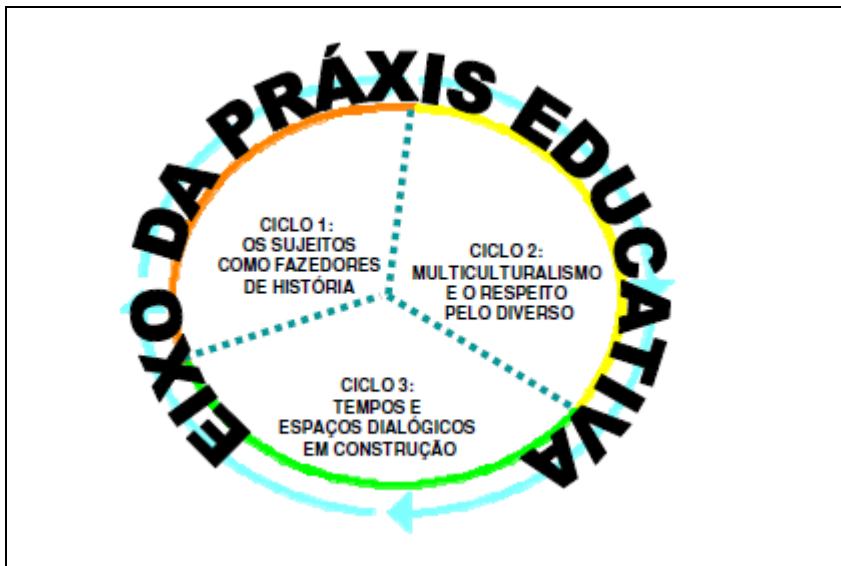
cotidianamente, lida com questões relacionadas ao significado da prática educativa, a seus objetivos e contextos”. Uma formação pedagógica que ultrapassa a dimensão meramente técnica e descontextualizada, rumo a uma perspectiva macro de educação que compreenda os aspectos sociais, históricos e pedagógicos presentes nos processos de ensinar e aprender (UFU, 2007).

Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) e as contribuições para formação docente

Muitos cursos de formação docente apresentam um modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2000), modelo esse que, durante o curso de formação inicial, os alunos cumprem uma carga horária de disciplinas teóricas e posteriormente realizam um estágio, estabelecendo, na maioria dos casos, uma relação dicotômica e fragmentada entre esses dois momentos da formação. Nesse modelo, a pesquisa, a formação e a prática são tomadas como aspectos separados e desarticulados (TARDIF, 2000).

Considerando esse panorama, o PPP do curso de Pedagogia apresenta o eixo da *praxis* educativa como elemento relevante e norteador da proposta de formação inicial, tendo como princípio garantir a articulação teoria-prática como binômio imprescindível.

Figura 1 : Eixo da *Praxis* Educativa



Fonte: PPP do Curso de Pedagogia FACIP-UFU (UFU, 2007, p. 42)

Diante dessa intenção, o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) inicia o eixo da práxis educativa, trazendo objetivos e propostas de atividades que se apresentam como elemento de articulação da prática pedagógica com as disciplinas teóricas que compõe o currículo do curso.

Nesse sentido, durante as disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) I, II, III, IV e V realizamos diversas

atividades que nos permitiram refletir sobre a educação, a partir da relação teórico-prática. Relação essa na qual teoria e a prática são compreendidas como uma unidade indissolúvel. A proposta do PIPE I é construir a identidade do profissional da educação, tendo como objetivo analisar os desafios da profissão docente. Para cumprir tal objetivo, tivemos como proposta de trabalho a construção de um memorial de história de vida e a realização de entrevistas com professores, com o objetivo problematizar o processo de construção da identidade do profissional da educação e analisar os desafios da profissão docente e do gestor educacional no contexto atual.

Através da escrita do memorial no PIPE I, conseguimos lembrar e analisar as práticas de nossos professores, fazendo críticas construtivas, que nos ajudaram a pensar por que eles possuíam determinadas práticas e não outras, além de problematizar os diferentes saberes em jogo.

Em relação aos saberes docentes, Tardiff e Gauthier (2001) e Tardiff e Raymond (2000) apontam 4 aspectos essenciais e que delimitam com propriedade os saberes da docência: saberes temporais, plurais, compostos e personalizados. Gauthier (1998) classifica-os em saberes disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica e das ciências da educação.

O memorial teve grande importância na nossa formação, pois, nos permitiu resgatar lembranças boas ou ruins, com relação às práticas educativas que vivenciamos no âmbito escolar, desvelando os saberes que constituem nossa formação. Com isso veio à tona a inquietação: Qual professor quero ser? Quais saberes e princípios sustentaram minha prática educativa?

Com a realização do memorial, compreendemos que a questão da formação docente merece um olhar mais cuidadoso, no sentido de desvelar as concepções e princípios envolvidos. A retomada de nossa experiência permitiu perceber que a prática educativa de muitos dos professores que deixaram marcas em nossa formação sustentava-se em princípios tradicionais. Essa análise remeteu à questão da forte influência e reprodução do modelo tradicional de educação que predominou em nossa trajetória de formação e deixou ranços que passam a impossibilitar novas concepções de prática educativa que se aproximem de uma concepção de educação mais crítica e reflexiva. Dessa forma, evidencia-se que é necessário que os professores estejam sempre atualizando seus conhecimentos, buscando novas formas de ensino, que visem romper com as amarras da pedagogia tradicional.

No PIPE II, tendo como tema *A escola como espaço de reflexão para o pedagogo*, o objetivo analisar a escola em suas múltiplas dimensões. Para atingir tal objetivo, dentre as atividades desenvolvidas, realizamos uma inserção nas escolas de Educação Básica, com o intuito de problematizar o contexto e as relações de trabalho na escola, por meio da elaboração de instrumentos de pesquisa para a investigação do ambiente educativo. Esse processo de investigação trouxe possibilidades de análises importantes para a formação do futuro pedagogo. Essa imersão no contexto escolar trouxe à tona muitas problemáticas e inquietações, uma vez que foi uma experiência que permitiu um contato mais próximo com a gestão escolar, proporcionando o debate acerca dos diferentes aspectos envolvidos na gestão escolar.

No PIPE III, tendo como tema as práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional, as atividades

realizadas tinham o objetivo de analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola. Para isso, no PIPE III, dando continuidade ao PIPE II, novamente fomos a campo, porém desta vez para realizaalgualgun entrevistas com professores.

O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir da problemática do planejamento escolar, com vistas a investigar as percepções dos professores acerca do planejamento escolar e analisar como o processo de planejamento vem sendo realizado e sua relevância na prática pedagógica.

Através da pesquisa, constatamos que os professores não planejam suas aulas de acordo com a realidade dos alunos, porém todos responderam que o planejamento é de grande importância. Apesar disso, não realizam um projeto que vise contemplar as dificuldades dos alunos. Os resultados desta pesquisa permitiram inferir que os professores sabem e têm a consciência que o planejamento escolar é necessário e precisa ser colocado e prática. No entanto, vimos práticas controversas fazendo com que tal intenção permanece apenas no discurso e no registro, não sendo materializada na realidade de cada sala de aula. Ou seja, o planejamento tem como fim maior o cumprimento de uma exigência burocrática, encerrando-se numa prática esvaziada e sem sentido para muitos docentes.

Ao contrário da percepção dos professores, o planejamento precisa ser redimensionado no contexto escolar, uma vez que

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para

isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Reconhecemos, assim, o planejamento como instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade. Dessa forma, o planejamento é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico.

No PIPE IV, cujo tema é *Problematização da prática educativa*, o objetivo é identificar questões problematizadoras no contexto escolar, a partir das análises realizadas ao longo das atividades realizadas no PIPE III. Nesse sentido, como proposta de trabalho do PIPE IV foi realizado o estudo do livro pesquisa-ação escrito por René Barbier, com vistas a subsidiar a elaboração de um projeto de intervenção a ser implementado na escola investigada nos PIPEs anterior. No entanto, não foi possível materializar o projeto de intervenção, devido à falta de disponibilidade da maior parte dos professores da escola. Diante disso, finalizamos as atividades do PIPE IV com a elaboração de um relatório do percurso percorrido e das dificuldades encontradas nesse percurso.

Como proposta do PIPE V, cujo tema é *Relação escola/sociedade*, temos como proposta de trabalho a organização de um Seminário da Prática Educativa, com o objetivo de socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola. A proposta de trabalho é a organização de um Seminário temático para apresentação dos projetos de trabalho elaborados no PIPE IV.

O PIPE V trouxe ainda como proposta a oportunidade de refletir e analisar sobre todas as vivências realizadas ao longo de nossa trajetória de formação inicial construída até aqui, com vistas a repensar os rumos de nossa futura participação

ativa/reflexiva nos campos de estágio, dando continuidade ao eixo da práxis educativa.

Considerações Finais

Analisando toda a nossa trajetória até o presente momento, percebemos que o Projeto Integrado de Prática Educativa, tem a função de articular as atividades ligadas à formação profissional, ou seja, fazer uma junção entre a teoria que estudamos no curso, e as vivências que teremos na escola futuramente de acordo com nossas práticas. Tendo em vista as atividades que realizamos, percebemos a importância da relação entre teoria e prática, pois, através desta relação tivemos a oportunidade de compreender melhor os conteúdos estudados, através da análise de diversas práticas educativas.

As diversas atividades, como a escrita do memorial, as entrevistas realizadas com professores, além de análises de documentos e espaços escolares, permitiram compreender que as práticas educativas devem ser investigadas a partir de um olhar mais crítico sobre a escola, podendo analisá-las em diversos âmbitos e proporcionando a oportunidade de pensar em propostas que visem contribuir com a melhoria da educação, pois, nós como futuros educadores devemos sempre acreditar e lutar para que as mudanças deixem de ser apenas um sonho e discursos, mas que se transforme em realidade.

Retomar as experiências vivenciadas nessa primeira etapa do eixo da *praxis* educativa, refletindo sobre os encontros e desencontros, avanços e retrocessos, permite um redimensionamento do processo de construção de nossa identidade profissional, inconcluso e dinâmico por natureza.

Essa retrospectiva possibilitou-nos identificar os obstáculos presentes no cotidiano escolar e que interferem na prática pedagógica, remetendo a necessidade assumir a pesquisa como uma atitude cotidiana, ferramenta para atuação na realidade.

Por fim, vale destacar que, embora ainda tenhamos sentido falta de mais ações interdisciplinares, os debates e experiências vivenciadas nessa primeira etapa do eixo da *praxis*, proporcionaram considerável suporte para que pudéssemos compreender a complexidade e incompletude do processo de formação docente.

Referências

BAPTAGLIN, ROSSETTO, BOLZAN. Professores em formação continuada: *narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência*, p. 42, 2014.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P A.; AMARAL, A L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-63.

SEBER, M. G; Revendo as investigações sobre o desenvolvimento da escrita infantil: *A escrita infantil e o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, p.209,1997.

Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia- Fapic-UFU Disponível

em:<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Projeto%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Gradua%C3%ADo>

[A7%C3%A3o%20em%20Pedagogia%20-%20Ituiutaba.pdf](#)

Acesso em: 10/05/2016 14:11

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização*. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A L. (Org.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. cap. 3, p. 65-93.

ARQUEOLOGIA E O ENSINO DA TEMÁTICA ÍNDIGENA: OFICINAS FORMATIVAS PARA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Juliane Maria Puhl Gomes

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Gabriela Dambrós

Introdução

O Estágio como componente curricular obrigatório no Curso de Graduação em História, com habilitação em licenciatura, obedece a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define no § 1º do Art.2º: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. ”

Nesse sentido podemos afirmar que o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é o momento em que os licenciandos devem consolidar os conhecimentos apreendidos/construídos no decorrer da integralização do curso, experienciando-os através da participação dos mesmos em escolas e/ou outras entidades, instituições movimentos e organizações sociais. O estágio supervisionado deve ainda despertar nos estudantes a percepção/entendimento da sala de aula como espaço educativo em que ensino e pesquisa não podem ocorrer de maneira dissociada.

Para além da dimensão cognitiva, o estágio propicia aos estudantes familiaridade com ambientes de trabalho do profissional da educação, habilitando-os como professores de História, viabilizando ainda que os estudantes vivenciem diferentes situações que oportunizem a prática docente.

Nesse artigo, apresentaremos uma experiência formação viabilizada nos cursos de história e de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil na cidade de Torres e Gravataí, ambas no Rio Grande do Sul, tendo como temática a questão necessária e apropriada da incorporação de história Indígena no currículo de educação básica.

A História Indígena e a Educação Escolar: uma aproximação necessária

Apesar da sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à diversidade cultural como um tema transversal, bem como a Lei Federal nº 11.465 (10 mar. 2008) que obriga o ensino dos povos indígenas na formação da sociedade nacional, essas temáticas ainda são pouco trabalhadas nas escolas e nos meios acadêmicos. Mesmo em disciplinas com relação supostamente mais direta com estas temáticas, como História, por exemplo, os povos indígenas brasileiros são pouco estudados e ainda vinculados ao período colonial. Atualmente temos diversos grupos indígenas que ocupam os espaços urbanos e não são reconhecidas pela sociedade como “índios verdadeiros”. Muitos deles ocupam os bancos escolares e ocultam sua ascendência por vergonha dos demais colegas que ignoram a complexidade de formação social das localidades nas quais estão inseridos, considerando os indígenas como “outros”.

As atuais propostas de ensino sugerem que o professor problematize o mundo social de que ele e o estudante fazem parte, construindo relações entre os problemas identificados e as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História, o meio ambiente e a cultura brasileira, bem como suas relações com diferentes sociedades e culturas do mundo.

A evidente falta de materiais didáticos a respeito das temáticas mencionadas, ficou ainda mais agravada frente à sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s, 2000) em relação ao ensino de Temas Transversais (pluralidade cultural, meio ambiente, dentre outros).

Em 2003 foi sancionada a Lei Federal nº 10.636 (09 jan.2003) que obriga as escolas públicas e privadas de todo território nacional ao ensino de temáticas como a história e cultura afro-brasileira. Essa Lei foi ampliada por uma segunda legislação, a Lei Federal nº 11.465 (10 mar. 2008), que obriga o ensino não só da temática anterior, mas também a dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

Com o sancionamento e a necessidade de aplicação imediata da Lei, surgiu uma série de debates e questionamentos a respeito da ausência de embasamento, materiais e profissionais que dêem conta dos conteúdos a serem trabalhados. Pior ainda, é a falta de material didático com linguagem ou metodologias adequadas, para utilização direta e imediata em sala de aula. Fatos que mesmo após quase uma década ainda não mudaram muito.

As populações indígenas brasileiras são menos conhecidas que a as áreas que produzem seus saberes (Arqueologia,

Antropologia, Etno-História). A temática indígena, mesmo após a Lei Federal nº 11.465/2008, entra nos currículos de graduação apenas como um item de estudo dentro da Pré-História Geral, e normalmente não é mencionada em outros cursos que não o de História. Como exigir dos docentes, especialmente das séries iniciais a inserção de uma temática que não foi disponibilizada em sua formação? Como abordar a questão da diversidade e pluralidade cultural? Tentando responder essas questões apresentamos a experiência que segue.

Estágio curricular e oficinas formativas

Apesar da grade do Curso de História da ULBRA ser comum a todos os campus da Universidade, a temática dos estágios não é a mesma. O campus de Gravataí, durante muitos anos ofereceu como temática para o Estágio em História III, conceitos, teorias, práticas e técnicas em Arqueologia profissional (como atualmente ainda é no campus de Canoas). Porém, após visita de reconhecimento do Curso em 2007, por orientações dos avaliadores, este estágio foi alterado para prática docente (fundamental ou médio) tendo como temática arqueologia ou Pré-História do Rio Grande do Sul.

A nova temática do Estágio em História III, do Curso de História do campus de Gravataí vigorou de 2008/1 a 2010/2. A ementa deste estágio era:

Propõe o estudo das diversas abordagens teóricas e dos diferentes métodos de pesquisa arqueológica em campo e laboratório, através do estudo das idéias que fundamentaram as pesquisas arqueológicas, dos métodos de campo (prospecção e escavação) e à análise e

interpretação da cultura material em laboratório, com a finalidade de elaborar uma atividade de preparação e aplicação de técnicas específicas utilizadas no exercício da função docente, tendo como temática central a Pré-História do RGS. Oportunidade de integração dos aprendizados em História e Educação, objetivando compreender os fenômenos da sala de aula e construir programas de ensino/aprendizagem. (PPC Gravataí, 2007, p.66).

Tinha como objetivo geral:

Através da análise e discussão das teorias, dos métodos e técnicas da ciência arqueológica, bem como do estudo dos povos indígenas que ocuparam a área do atual Estado do Rio Grande do Sul, objetiva-se desenvolver no aluno as habilidades básicas necessárias ao exercício da docência, o domínio das diversas teorias e técnicas arqueológicas e a capacidade de síntese para futura utilização destas metodologias no ensino de História (PPC Gravataí, 2007, p.66).

Já os objetivos específicos:

- Estudar a natureza da ciência arqueológica através das teorias e metodologias básicas empregadas;
- Estudar as diversas atividades em campo: levantamento, prospecção e escavação de sítios arqueológicos;
- Estudar as técnicas de laboratório.
- Elaborar metodologias de ensino de Pré-História.
- Entender o papel social da história na construção da cidadania;

- Apresentar aspectos práticos sobre planejamento de ensino e os componentes básicos do plano (PPC Gravataí, 2007, p.66).

Ainda no mesmo plano as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos eram:

-Capacidade de selecionar e identificar diferentes tipos de fontes históricas;

-Capacidade de se situar criticamente frente às teorias e metodologias atuais de construção do conhecimento histórico;

-Critério ao selecionar a bibliografia conveniente a uma pesquisa histórica qualificada;

-Capacidade de organizar academicamente um projeto de pesquisa;

-Desenvolvimento de uma atitude investigativa e crítica frente à realidade escolar a qual será aplicado o projeto (PPC Gravataí, 2007, p.66).

Entre 2008/1 e 2010/2 o Estágio III foi oferecido 4 vezes, em Gravataí, atendendo o total de 40 alunos (2008/1 – 8 alunos; 2008/2 – 6 alunos; 2009/2 – 8 alunos; 2010/2 – 18 alunos).

Em 2010/2 o Curso de História do campus de Torres também recebeu visita da comissão do MEC para reconhecimento e passou a adotar o estágio em arqueologia e Pré-História que era praticado em Gravataí, inclusive com o mesmo programa acima citado. Este estágio vigorou de 2011/1 a 2014/1 quando o curso encerrou suas atividades. Esse estágio foi oferecido 6 vezes atendendo 45 alunos (2011/1 – 8 alunos; 2011/2 – 15 alunos; 2012/1 – 5 alunos; 2012/2 – 3 alunos; 2013/1 – 3 alunos; 2014/1 – 4 alunos).

Precisamos salientar uma grande diferença na oferta destes dois campus, em Gravataí ele era um estágio de 8 créditos configurando estágio supervisionado, ou seja, os acadêmicos tiveram suas práticas supervisionadas pela orientadora do estágio. Em Torres, o estágio era de 4 créditos, não configurando prática supervisionada, sendo assim os alunos tinham orientação na elaboração dos planejamentos e recursos, mas não foram supervisionados em suas aplicações práticas, com exceção da turma de 2014/1, cuja execução se deu em conjunto e, portanto, foi supervisionada.

Como forma de viabilizar o desenvolvimento do estágio, o Laboratório de Arqueologia da ULBRA Gravataí – LAUGRA ofereceu atividade formativa específica para tal prática, na forma de oficinas aos alunos da graduação de História como sugestão de didática de Pré-História do RS. As oficinas obedeceram à seguinte sequência:

Os alunos recebem a indicação de uma série de leituras teóricas que lhes darão suporte para entender conceitos, metodologias e conteúdos que irão ser trabalhados, dentre eles os principais, cultura, arqueologia, metodologia e práticas arqueológicas, pré-história; origem humana, entrada do Homem nas Américas e pré-história brasileira e pré-história do Rio Grande do Sul. Além destas, também lêem sobre questões como, educação patrimonial, ensino de história, pedagogia de projetos e oficinas de história.

A primeira oficina denominada de “*Processo Investigativo em História*”, foi adaptada de uma sugestão apresentada por Grinberg. et al (2000, p.9-17), como “A estranha morte de Marta”. Tem como objetivo estudar diferentes maneiras de pesquisar, investigar e registrar fatos ocorridos em períodos anteriores ao presente, bem como apresentar metodologias de

pesquisa científica; instigar a curiosidade e o espírito investigativo; desenvolver a leitura e interpretação de diferentes fontes históricas e inserir os alunos num ambiente de pesquisa de campo.

Os alunos são divididos em grupos, que recebem tarefas específicas (relatores, desenhistas, peritos, inspetores, etc.). Com isso propomos problematização e resolução de questões previamente estruturadas. Eles são conduzidos até um local previamente preparado – um contexto investigativo com vários elementos visuais e simbólicos que remetem a uma investigação criminal: fita de isolamento da área, corpo demarcado no chão, vestígios diversos, etc., onde terão que registrar, investigar e analisar o que ocorreu no local. Para desvendar o que aconteceu é necessário, primeiramente, trabalhar muito bem em grupo, analisando cada detalhe do cenário, principalmente os menos chamativos, registrando-os através de escrita, desenho e fotografia.

Depois de um tempo relatam suas conclusões e tentam solucionar o suposto mistério. Ao final comparamos o trabalho realizado a uma investigação criminal e uma pesquisa arqueológica. As duas ciências têm muito em comum, desvendam contextos a partir da cultura material deixada em determinados locais. Tanto numa investigação, quanto no trabalho arqueológico há uma rigorosa metodologia de trabalho que precisa ser respeitada para que as provas/vestígios não sejam comprometidos. É fundamental o trabalho em equipe. Os objetos não podem ser retirados do lugar senão haverá falsas respostas, o registro precisa ser minucioso, pois depois de recolhido o contexto deixará de existir sendo que pequenos detalhes são muitas vezes mais relevantes que objetos visíveis. Com isso mostramos que a arqueologia não é feita pela busca de

peças preciosas, mas sim por um conjunto de detalhes que bem “lidos” nos ensinam sobre a vida do grupo que os produziu.

Também trabalhamos a diversidade das fontes históricas, não necessariamente escritas, ou seja, a história pode ser contada através da cultura material não escrita, objetos, construções, lixo, estruturas e sepultamentos. A partir disso discutimos o conceito de História, questionando e problematizando a tradicional ideia de que ela inicia a partir do surgimento da escrita. Sociedades ágrafas também têm história!

Na segunda oficina “*Leitura do Tempo*”, desenvolvemos as diferentes formas de entender a passagem do tempo através da elaboração de um perfil estratigráfico. Cada aluno recebe uma garrafa PET e elabora um perfil estratigráfico utilizando pequenos objetos (copinhos, pratinhos, bonequinhos, ferramentas, etc.), que dão ideia de ocupação de uma área. Preenchem o conteúdo com vários tipos de areia, ou erva-mate, arroz, farinhas, pó de café, dando ideia de níveis históricos diferentes. Depois disso elaboram um histórico de ocupação do local. Trabalhamos a noção arqueológica de datas relativas e absolutas, ou seja, a primeira dá uma estimativa de mais ou menos antigo e a segunda uma data exata. O perfil estratigráfico dá uma noção relativa de data, na medida em que tudo que está mais profundamente no solo é mais antigo do que objetos mais superficiais.

A terceira oficina “*Técnicas de campo utilizadas em arqueologia*”, objetiva apresentar e desenvolver, através de práticas simuladas, as diferentes etapas que compõem o trabalho arqueológico de campo, proporcionando metodologias para por em prática as noções de espaço, localização e registro. Também oportuniza a vivência de um trabalho técnico em arqueologia, analisando a origem de fontes materiais. O LAUGRA dispõe de

um espaço contíguo à Universidade, onde montamos um sítio arqueológico artificial. Os alunos são divididos em grupos e cada integrante recebe uma tarefa para iniciar o trabalho. Os componentes devem ir alternando-se com o decorrer das atividades. Todos devem passar pelo processo de desenho, escrita, escavação, peneiramento, coleta e fechamento das quadrículas.

Criamos uma alternativa para os grupos que estudavam a noite, que foi a simulação de quadrículas em grandes caixas de papelão. Os objetos foram enterrados em caixas e o trabalho de recuperação dos mesmos seguiu a mesma metodologia empregada no sítio artificial.

Após a recuperação dos objetos, iniciamos a quarta oficina “*Técnicas de laboratório utilizadas em arqueologia*”, na qual apresentamos e desenvolvemos, através de práticas simuladas, as diferentes etapas que compõe o trabalho de cura, numeração, catalogação e análise em arqueologia.

Os objetivos são propiciar metodologias de pesquisa em laboratório, oportunizar a vivência de um trabalho técnico em arqueologia, estudar como são feitos a limpeza e o registro de fontes materiais e exercitar a análise e interpretação de contextos históricos. Para isso os alunos recebem o material recolhido no campo artificial – normalmente cerâmica comercial quebrada, procedem a limpeza, catalogação, registro, desenho, numeração, colagem e acondicionamento dos mesmos.

A quinta oficina “*Estudo de cerâmica*”, proporciona outra prática de laboratório centrada na análise de cerâmica arqueológica. Pintamos e quebramos uma série de vasilhames comerciais, que são misturados e disponibilizados aos alunos. Eles precisam separá-los a partir de sua forma, coloração e

decoreção, depois colam os fragmentos e tentam reconstituir os vasilhames originais. A partir desta oficina iniciamos uma série de questionamentos a respeito de cultura, demarcadores culturais, simbologia visual, objetos pessoais e coletivos, identidade coletiva e individual e técnicas de manufatura. Com isso introduzimos a questão da manufatura da cerâmica indígena, técnicas de produção de alimentos e divisão sexual de tarefas.

Centramos essa discussão em dois grupos ceramistas do Rio Grande do Sul, os Tupi-Guarani e os Kaingang. Após, analisamos e reconstituímos através de desenhos técnicos, um conjunto de cerâmicas arqueológicas Tupiguarani, cedido pelo Instituto Anchieta de Pesquisas / UNISINOS. Com isso proporcionamos contato com material arqueológico verídico e estudamos as características culturais do grupo que o produziu.

Ao introduzirmos os grupos indígenas passamos à sexta oficina “*Construindo um sambaqui*”, na qual os alunos montam, em uma base de MDF ou compensado, uma maquete de sambaqui, respeitando todas as características que compõe estes locais, monte de conchas, proximidade a fontes de água, ambiente litorâneo e diferentes nichos de atividade (moradia, sepultamentos, lixo, oficinas líticas). Nesta oficina trabalhamos as populações indígenas que habitavam parte litoral brasileiro e que são pouquíssimo conhecidas, apesar de sua magnífica diversidade cultural.

Finalizamos com a sétima oficina “*Expondo e aprendendo com a diversidade*”, na qual os participantes trazem diversos objetos antigos e atuais, funcionais ou não, e montam uma exposição, com intuito de abarcar as etnias que compuseram a formação social do estado do RS. Assim como nos grupos indígenas, em nossa sociedade temos uma série de

demarcadores culturais que indicam atividades coletivas ou individuais, divisão sexual de tarefas e estilos estéticos grupais. A proposta sugere que a partir da temática cultura/identidade, o aluno/professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História e a cultura brasileira e suas relações com diferentes sociedades e culturas do mundo.

Quando da realização do estágio devemos informar que a maioria dos alunos realizou suas práticas com turmas de 6º ano do fundamental e 1º ano do médio, quando costuma se estudar Pré-História.

Avaliando a prática em Gravataí, podemos afirmar que a própria temática já tornava estes estágios diferenciados tanto para os acadêmicos quanto para os alunos que vivenciavam as práticas por eles propostas. Nem todas as escolas aceitavam receber nossos acadêmicos pelo fato da temática não compor componente curricular obrigatório, além do fato de que as populações indígenas costumam ser vistas, na grande maioria das escolas, apenas no mês de abril. Porém, todos os professores titulares que aceitaram receber os acadêmicos, avaliaram as práticas como excelentes à formação dos seus alunos.

Muitos pediram que os alunos retornassem e aplicassem as oficinas com outras turmas não atendidas pelo estágio, o que em muito colaborou para que os alunos tivessem horas de ensino para as atividades complementares e fortalecessem as experiências com a prática de ensino.

Três acadêmicas tiveram uma identificação tão grande com o tema que passaram a fazer parte do projeto de extensão

chamado “Arqueologia na Sala de Aula”, que era oferecido neste campus. Elas também passaram a atuar como estagiárias em trabalhos profissionais de arqueologia, sendo que uma delas, atualmente, é profissional na área de Arqueologia responsável pela aplicação de projetos de educação patrimonial em vários locais do Brasil.

Em Torres podemos avaliar a atividade como ainda mais intensa e gratificante, tendo em vista que muitos Municípios ainda apresentam sítios arqueológicos, testemunhos das atividades dos grupos indígenas no período pré-colonial. A relação com os tipos de vestígios, principalmente referentes à alimentação ainda é presente junto aos moradores do litoral (pesca, coleta de moluscos, uso de anzóis, rede, coleta de material para fazer cestarias, dentre outros), porém não haviam associado à herança cultural indígena. Muitos dos sambaquis ainda existem no litoral, mas poucos são conhecidos e visitados.

Dos 45 acadêmicos da ULBRA Torres que fizeram este estágio apenas uma conhecia o sambaqui do seu Município, os demais nunca haviam visitado nenhum sítio arqueológico (a idade dos acadêmicos variava de 18 a 55 anos). Numa das práticas (turma de 2014/1) os acadêmicos tiveram oportunidade de levar seus alunos até um destes sambaquis que ficava a 800 metros da escola. Dos 413 alunos que vivenciaram as práticas das oficinas (do 5º ao 9º ano), apenas 4 já conheciam o sítio arqueológico.

As experiências dos acadêmicos de Torres tiveram melhores resultados que os de Gravataí. Acreditamos que isso tenha haver com a identificação dos atuais moradores com a forma de viver destes antigos grupos indígenas. Outra característica diferente foi a aceitação dos titulares em receber os estagiários, não houve nenhuma recusa em recebê-los,

mesmo não sendo as temáticas trabalhadas no momento da execução das oficinas. Sem dúvida alguma a preocupação com a questão do patrimônio histórico e cultural do litoral era mais importante do que a continuidade dos componentes curriculares que estavam sendo ministrados antes das oficinas. A participação dos professores titulares em sala também foi mais expressiva que nas experiências em Gravataí. Em Torres, mais de 80% dos professores participaram das aulas e a grande maioria deles solicitou materiais para leitura e aprofundamento das temáticas trabalhadas. Assim como em Gravataí, solicitaram a aplicação das oficinas a turmas não previstas no estágio.

Considerações finais

A proposta apresentada foi elaborada ao longo de sete anos e atualmente está em fase de reestruturação, uma vez que os cursos da história da ULBRA de Gravataí e de Torres foram fechados. No curso de Canoas, a temática da arqueologia é tratada não a partir da docência, mas sim da denominada arqueologia profissional, ainda que o colegiado do curso esteja avaliando a inclusão de um estágio aos moldes do que era oferecido em Torres e Gravataí.

Como já referimos na introdução, os estágios têm como preocupação maior a preparação do futuro professor em selecionar as temáticas, preparar as aulas, os recursos, lidar com as especificidades das turmas, com os imprevistos, bem como saber avaliar os resultados, as aulas, pensar na sequência do ensino e em como auxiliar os alunos no entendimento dos conteúdos.

Quando a temática trabalhada não está prevista nos componentes curriculares tradicionais, ela desperta mais atenção dos alunos, ainda mais quando é trabalhada em forma de atividades práticas que permitem sair da rotina do caderno e livros.

Lidar com oficinas práticas é mais difícil aos acadêmicos em processo de formação, pois exige muito mais deles que uma aula expositiva dialogada, por exemplo. Intermediar as oficinas exige maior planejamento e organização, pois além de ensinar os conteúdos é necessário interagir com os grupos, controlar pequenos atritos, supervisionar o uso dos materiais (argila, cola, tintas, etc.) para que não haja “bagunça” na sala ao invés de aprendizagem. O acadêmico não proporciona aos seus alunos apenas a aprendizagem dos novos conteúdos, mas também auxilia na valorização das culturas e patrimônio locais. Na maioria dos Municípios em que houve a aplicação do estágio ainda existem remanescentes indígenas vivendo em pequenas aldeias/assentamentos, que passaram a ser vistos de forma diferente após as práticas de ensino, agora como pertencentes e não mais exóticos a história local.

Mesmo diante desse contexto podemos afirmar que a proposta foi de suma importância, uma vez que com frequência somos procurados para ministrar as oficinas como atividade de extensão, momento que muitos alunos e professores da história, pedagogia, artes entre outras licenciaturas, evidenciam sua preocupação com a dificuldade de tratar de forma rigorosa da temática indígena na educação básica.

Também devemos referir que muitos egressos do curso que fizeram estágio curricular obrigatório em pré-história do Rio Grande do Sul, informam que utilizam com frequência dos conteúdos e metodologias utilizados nas oficinas.

A legislação que determina às escolas o ensino de história e cultura dos povos indígenas ainda está muito aquém de sua efetiva incorporação nos currículos escolares. A aproximação viabilizada pelos estudos de arqueologia, antropologia e etno-história, bem como com a utilização da cultura material e reflexões sobre educação patrimonial, podem ser uma estratégia importante para uma primeira aproximação com o tema, além de dar as práticas de ensino uma dimensão mais pragmática exigindo dos estagiários um conjunto de habilidades e competências nem sempre demandadas dos mesmos.

Por fim é preciso referir que ainda é pontual o espaço para as discussões da temática da história e cultura indígena no espaço acadêmico. Nesse contexto as disciplinas de estágio, bem como a metodologia de projetos temáticos evidenciaram a possibilidade de tratar do tema de forma a viabilizar outra postura didática, comprometida com a diversidade e a pluralidade o que demandará uma conduta renovada da escola, da educação e da potencialidade da discussão étnica em nossa sociedade, reiterando a relevância das disciplinas de estágio contemplarem esse universo.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas Transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL, Lei Federal nº 11.465, 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena".

BRASIL, Lei Federal nº 10.636, 09 janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Diálogos desde a In-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos; SOUZA, Magali Dias de (Orgs.) *Inclusão Escolar: práticas & teoria*. Porto Alegre: Redes editora, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2003.

GRINBERG, Keila; LAGÔA, Ana Mascia; GRINBERG, Lúcia. *Oficinas de História: Projeto curricular de ciências sociais e história*. Belo Horizonte: Dimensões, 2000.

- HERNÁNDEZ, Feranando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- KERN, Arno Alvarez. *Arqueologia Pré-Histórica do RGS*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 21.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed., 2004.
- MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. *Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PADRÓS, Enrique S. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. In: PADRÓS, Enrique S. et al. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p.37-47.
- PROJETO Pedagógico do Curso de História da ULBRA Gravataí, 2007.
- RENFREW, C.; BAHN, P. *Arqueología: Teorías, métodos y práctica*. 3.ed. Madrid: Akal, 2007. 2001).
- SCHMITZ, Pedro Ignácio. (Org.) *Pré-História do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas/UNISINOS, 1991.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 3.ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

SOARES, André L.R.; KLAMPT, Sérgio C.(orgs). *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Santa Maria: Ed, da UFSM, 2007.

TENÓRIO, Maria Cristina (Org.) *Pré-História da Terra Brasilis*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1999.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?* 4.ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2002.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU

Marisa Pinheiro Mourão

Maria Helena Cicci Romero

Introdução

A utilização de cursos na modalidade a distância, atualmente, tem repercutido substancialmente na formação de professores, que buscam espaços diversificados de estudo, reflexão e discussões teóricas/metodológicas, aliada ao aumento das exigências do governo brasileiro, nos últimos anos, pela certificação e ampliação da formação profissional, que se depara com a defasagem nas condições de formação docente no País. A realidade virtual tem proporcionado uma multiplicidade de ações e ferramentas para a criação de programas e projetos de formação utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) como recurso metodológico, em decorrência de sua capacidade para longo alcance.

Progressivamente, o Ministério da Educação (MEC) vem construindo um discurso favorável à utilização da Educação a Distância (EaD), voltada principalmente para a formação continuada de professores em serviço e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, no ano de 2005, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de gerenciar, democratizar e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no País.

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas foram chamadas a oferecer cursos na modalidade de educação a distância (EaD) e frente a esta demanda, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), obteve credenciamento do MEC, em 2008, mediante a Portaria nº 1.262, para ofertar cursos de nível superior nessa modalidade.

Desde então, a UFU, envolvida com a demanda da comunidade e atenta às exigências do contexto social, econômico e político do País em tempos de globalização, tem desenvolvido diversos programas e projetos na modalidade a distância. Dentre as ações desenvolvidas pela UFU, o foco deste artigo será o curso de Pedagogia EaD, aprovado pela Resolução n. 3/2009 do CONSUN de 27 de março de 2009.

O curso teve início no segundo semestre de 2009, na Faculdade de Educação (FACED) e funciona no âmbito da UAB e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram abertas 410 vagas para os polos de Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Posteriormente, no segundo semestre de 2011, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR) deu-se início a 2ª turma do curso de Pedagogia, com a oferta de 300 vagas distribuídas entre os polos de Uberlândia, Uberaba e Patos de Minas.

Diante desse breve contexto, nesse texto nos deteremos a discutir sobre o lugar ocupado pelo componente curricular de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia a Distância da UFU, tomando como principal referência os documentos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996; as Diretrizes Curriculares nacionais para formação de docentes, Resolução CNE/CP n. 1/2002; Resolução CNE/CP n. 1/2006; a Resolução n. 001/2007, do Colegiado do curso de

Pedagogia/UFU, a Lei n. 11.788/2008 e, por fim, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância).

Situando o Estágio Supervisionando no curso de Pedagogia EaD da UFU

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFU originou-se, fortemente, de uma experiência de mais de 50 anos do curso de Pedagogia presencial. As discussões que balizaram a construção do projeto iniciaram-se em 2006, quando o Conselho da FAGED constituiu uma comissão com a finalidade de desenvolver estudos e propostas envolvendo a modalidade de educação a distância. O projeto do curso a distância incorporou as experiências de vários anos do curso presencial, considerando as especificidades da modalidade a distância, o que implicou rever as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação envolvidas neste processo.

Destacamos, desse modo, que as estratégias em um curso a distância não devem focar apenas no currículo em si, mas na escolha dos métodos e meios instrucionais estruturados que possibilitem aos atores envolvidos no curso trabalhar com os conteúdos de forma significativa, criando todas as condições à formação de indivíduos gestores da informação, com interações mais livres das restrições de tempo e espaço.

Fundamentados nessas considerações, os componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFU estão estruturado em dois Núcleos de Formação: Núcleo de Formação Específica e Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (PPC, 2009). Assim, o currículo do curso foi organizado em uma base comum de formação do pedagogo,

constituindo-se, simultaneamente, em campo de estudos, de ensino, de pesquisa e de práticas educativas. Dessa forma, a sua estrutura curricular integra os conteúdos relativos aos conhecimentos específicos e aqueles relativos aos conhecimentos pedagógicos.

No que se refere aos objetivos expressos no PPC (2009 p. 58), o Estágio Supervisionado tem como objetivo proporcionar uma gradual vivência de experiências e de domínio de conhecimentos em contato com o contexto de educação escolar; intervir de forma planejada, orientada e acompanhada na escola; colaborar com a prática profissional de docência e de gestão educacional nas áreas de atuação do pedagogo, entre outros.

Ainda de acordo com o PPC (2009 p. 30-31), o curso objetiva formar profissionais na área da Pedagogia para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar. Além disso, destaca-se como objetivo principal: credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos e, também, para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas, envolvendo o planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância (PPC 2009, p. 32-34), o curso oferece 55 disciplinas, incluindo as disciplinas optativas e Atividades Acadêmicas Complementares, totalizando 3.420 horas, distribuídas ao longo de oito semestres. Desse total, é possível identificar, na grade curricular do curso, que 420 horas são destinadas ao Estágio

Supervisionado, composto por quatro disciplinas, com carga horária teórico-prática, a partir da segunda metade do curso.

FIGURA 1. Distribuição, em semestres, da disciplina Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.

| Componentes Curriculares | Carga Horária | | |
|---------------------------------|----------------------|---------|-------|
| | Teórica | Prática | Total |
| Estágio Supervisionado I | 15 | 45 | 60 |
| Estágio Supervisionado II | 15 | 45 | 60 |
| Estágio Supervisionado III | 30 | 120 | 150 |
| Estágio Supervisionado IV | 30 | 120 | 150 |

Fonte: PPC/Pedagogia/UFU 2009, p. 34.

Segundo Silva (2011), as atividades que norteiam esta disciplina, não se resumem ao preenchimento de fichas, tornando as atividades burocráticas. Mas contam com roteiros previamente “elaborados pelos professores supervisores do estágio antes do início do período letivo”, estes roteiros são flexíveis e muitas vezes sofrem influências das observações dos estagiários “a fim de melhorar o trabalho” de campo. (PRADO, 2012, p. 70).

De tal modo, o estágio supervisionado, tem como objetivo principal proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia o aperfeiçoamento dos conhecimentos da docência na Educação Infantil nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar, relacionando teoria e prática, possibilitando o estudo e a interpretação da realidade educacional. Desta forma, consoantes com as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução Conselho Nacional de Educação, CP. n. 1 (BRASIL, 2006), reforça a importância da prática profissional na formação dos professores e estabelece que os alunos do curso de Pedagogia devem cumprir atividades de Estágio Supervisionado (Art.7º).

Pimenta (2011) afirma que o estágio curricular tem a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso.

Assim, a Resolução n. 001/2007 do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, estabelece normas que regulamentam o funcionamento da disciplina de Estágio Supervisionado, assegurando no seu artigo 3º, que o “processo de ação-reflexão-ação fundamenta o trabalho pedagógico desenvolvido pelo pedagogo no contexto da

educação escolar”. Desta forma, o Estágio Supervisionado deve desenvolver a autonomia intelectual, acadêmica e científica do aluno, visando a prática profissional do pedagogo no contexto do trabalho educativo.

Estratégia de organização, orientação e acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia a distância

De acordo com o PPC (2009, p. 59), os componentes curriculares de Estágios Supervisionados I, II, III e IV privilegiarão atividades teóricas-práticas e possibilitarão: a construção de diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto; gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola, tanto no âmbito dos processo de ensino quanto nas dimensões relativas à gestão educacional; aprofundamento teórico na compreensão e análise da(s) realidade(s) vivenciada(s).

Desta maneira, o Estágio Supervisionado I e II será realizado por meio da observação, da elaboração e do desenvolvimento de projetos de intervenção embasados no diagnóstico realizado na escola campo escolhida e o Estágio III e IV, privilegiará a prática profissional na docência e na gestão educacional no âmbito dos processos de ensino e nas dimensões relativas ao planejamento, e/ou administração, e/ou supervisão, e/ou inspeção e/ou orientação educacional.

Os objetivos da disciplina Estágio Supervisionado I são: assegurar aos estagiários (as) oportunidades diversificadas de vivência na educação básica, na organização e gestão de sistema de ensino e nos projetos educacionais de diversas instituições;

analisar a importância do estágio na formação de educadores; compreender as possibilidades de atuação do o pedagogo em espaços educacionais escolares e não escolares; articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional; observar, participar, problematizar e questionar a prática pedagógica vivenciada no que se refere à gestão escolar; analisar o Projeto Político Pedagógico da escola à luz dos referenciais teóricos já estudados no curso; discutir a importância do planejamento para a prática do pedagogo e analisar os aspectos do plano de trabalho do pedagogo na escola (MELO, 2011).

Os objetivos do Estágio Supervisionado II são: dar continuidade ao processo de formação teórica e prática, propondo projetos de intervenção específicos para a educação escolar, fundamentados no princípio da ação-reflexão-ação em construção desde o início do curso de Pedagogia; possibilitar a aproximação sistematizada e orientada a diferentes práticas educativas escolares; participar e cooperar consciente e criticamente do cotidiano da escola onde se desenvolve o estágio supervisionado; caracterizar e diagnosticar uma realidade educacional na educação infantil; elaborar projeto de intervenção para o ensino na educação infantil a partir da caracterização e diagnósticos realizados e conscientizar da responsabilidade da formação intelectual do pedagogo para o exercício de uma prática profissional ética e competente. (OLIVEIRA, 2011).

O Estágio Supervisionado III tem como objetivos: caracterizar e diagnosticar uma realidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, é necessário analisar a prática cotidiana do pedagogo/professor no espaço escolar dos

anos iniciais do ensino fundamental, além de propor um projeto de intervenção (OLIVEIRA, 2012).

O Estágio Supervisionado IV tem como objetivos: realizar intervenções na prática educativa a partir dos estudos e projetos elaborados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III; contribuir para que o aluno sistematize uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos e habilidades no Curso e as práticas educativas cotidianas, além de possibilitar uma maior interação entre Universidade, instituições educacionais e o curso de Pedagogia; identificar os saberes da docência a partir das experiências vivenciadas (observação, acompanhamento, elaboração e execução de projetos, entre outras); identificar as dimensões de formação e a atuação do pedagogo: pedagógicas, política e ética; entender como os saberes se articulam na racionalidade e na ação docentes; relacionar e integrar teoria e prática no trabalho cotidiano do pedagogo; elaborar um Plano de Trabalho do Pedagogo; participar do seu desenvolvimento do Plano de Trabalho na instituição campo com objetivo de elaborar ou reformular ou revisar seu Projeto Político Pedagógico, etc. (CALIXTO, 2013).

No que tange as atividades dos estágios, estas envolvem a observação da rotina e do espaço escolar, a análise dos documentos normativos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e o Currículo Escolar, entrevistas com os profissionais da escola, vivências e projetos envolvendo as práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar.

Ao final de cada um dos estágios supervisionados, o aluno deverá elaborar um relatório de atividades circunstanciado, constituído pela descrição e pela reflexão as experiências e atividades desenvolvidas e apresentar no polo de apoio

presencial para os professores da disciplina e para os tutores presenciais.

Explicitados os objetivos do estágio em cada período do curso, a sua operacionalização foi organizada em atividades programadas pela equipe de professores orientadores, coordenadores e equipe de tutoria, nos quatro últimos semestres do curso, com uma carga horária de 420 horas de vivências teórico-práticas.

No que se refere a organização dos estágios supervisionados na modalidade a distância é preciso dispor de uma infraestrutura organizacional complexa (técnica, pedagógica, administrativa e financeira). Além disso, de acordo com as exigências da UAB, é importante a atuação de professores e tutores, tanto nas Universidades, quanto nos Polos de apoio presencial.

Dentre os profissionais envolvidos estão os tutores a distância e presenciais, atores que desempenham a função de mediar a comunicação de conteúdos entre o professor, o aluno, o polo presencial e o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, acompanhando as ações pedagógicas planejadas pelos professores das disciplinas. Assim, cabe a estes atores um papel fundamental que é o de acompanhar e orientar a realização das atividades do curso, o que inclui também as atividades de prática pedagógica previstas no curso, como os estágios supervisionados, avaliações presenciais no polo, dentre outras.

Desta forma, o trabalho realizado pelo tutor no curso de Pedagogia EaD assume uma função mediadora e integradora, onde a equipe de tutoria, acompanhada pelo professor e pelas diretrizes do material didático, tem o papel de orientar o aluno e,

ao mesmo tempo, colocar a sua disposição recursos que o possibilitem estudar de forma autônoma.

Buscando atender as atribuições do tutor no contexto da UAB, o curso de Pedagogia da UFU, por meio do Centro de Educação a Distância (CEaD) buscou uma equipe de tutoria com uma formação abrangente, tanto no aspecto tecnológico, quanto a formação específica na área de atuação. Para este fim, a seleção de tutores foi organizada em duas fases, por meio de Processo Seletivo simplificado. Após a análise dos currículos e atendimento aos requisitos de bolsistas da UAB (primeira fase), os candidatos, deram início ao curso de formação de tutores, cujo objetivo foi proporcionar o conhecimento do AVA Moodle⁶, as especificidades da EaD, as funções da avaliação e mediação pedagógica, trabalhando também, as atribuições dos tutores presenciais e a distância junto aos alunos, aos docentes e a equipe coordenadora do curso de Pedagogia. Assim, a equipe de tutoria foi formada por profissionais graduados em Pedagogia e especialistas na área de atuação, sendo os mesmos responsáveis pelo acompanhamento de uma turma de aproximadamente 25 alunos por tutor.

A oferta das disciplinas no curso de Pedagogia EaD foram organizadas semestralmente, em dois blocos de oferta. Porém, no caso das disciplinas de Estágio Supervisionado, a oferta foi planejada para ser desenvolvida ao longo de todo o semestre, devido especialmente, a carga horária prática a ser cumprida e aos documentos burocráticos que precisam ser assinados pela Universidade, Secretarias Municipais de Educação e Escolas Campo.

⁶ *Modular Object Oriented Distance Learning.*

De acordo com o PPC (2009, p. 47), a figura do tutor presencial está intimamente ligada ao desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado, pois além do suporte dado aos alunos no que se refere ao uso do AVA e das ferramentas básicas de internet e informática no polo de apoio presencial, consta no PPC o acompanhamento do aluno em suas atividades presenciais, o que inclui o estágio supervisionado. Assim, cabe aos tutores e professores de Estágio Supervisionado (PPC, 2009, p. 60): definir as instituições para o desenvolvimento das atividades de campo; orientar e acompanhar em média 20 a 25 alunos; compreender as atividades que serão desenvolvidas nos campos de estágio; proceder na avaliação sistemática dos alunos, com a colaboração dos profissionais da escola campo, com base em critérios e instrumentos previamente definidos; orientar a elaboração do relatório final do estágio e por fim, controlar a frequência do estagiário nas atividades de campo.

A equipe de tutores não trabalha de forma isolada, esta recebe suporte e orientação especialmente da coordenação de estágio, função regulamentada pelo Ofício Circular 21/2012 da Diretoria de EaD da CAPES. A coordenação de estágio desenvolve funções que compreende a pesquisa e a organização do ensino, as atividades de tutoria presencial e sua interlocução com os professores das disciplinas, acompanhando o aprendizado de alunos e o suporte pedagógico ao trabalho dos tutores. A referida coordenação conta com uma equipe de suporte (tutores presenciais) que tem a função de acompanhar e orientar o andamento das atividades acadêmicas do curso, semanalmente, bem como ajudar a planejar e a supervisionar as atividades dos alunos, como encaminhar à coordenação do curso relatórios quinzenais e semestrais de desempenho da tutoria.

Com o intuito de garantir a formação contínua dos atores do curso, os tutores presenciais participam de reuniões com a equipe da coordenação de tutoria e com os professores autores das disciplinas de Estágio Supervisionado, para debaterem sobre o planejamento pedagógico do conteúdo e discussão de estratégias de acompanhamento e avaliação para subsidiar a atuação da tutoria nesses componentes curriculares.

Os encontros presenciais também possibilitam que os tutores apresentem aos professores autores o que não funciona nas atividades planejadas pelo docente na EaD. Estas discussões e reflexões resultam das experiências do tutor na mediação das disciplinas do curso de Pedagogia EaD e permitem evitar o distanciamento entre professor autor, tutoria, material didático e discentes.

Além disso, durante toda a oferta da sua disciplina, o professor pode se comunicar com os tutores pelo AVA do curso, utilizando o Fórum de dúvidas onde são postadas, pelos tutores, todas as perguntas em relação ao conteúdo e ao desenvolvimento das atividades que não conseguiram responder aos alunos e, também, via e-mail interno.

Em síntese, podemos apontar que no curso de Pedagogia EaD, as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV são articuladas entre si e estão organizadas em continuidade e sequência, conforme as etapas a serem caracterizadas, analisadas e colocadas em prática. Por se tratar de um curso de formação de professores, o estágio não poderia ser menos valorizado. Ao contrário, esse componente curricular, ministrado na modalidade de educação a distância, requer um novo olhar mais cuidadoso, pois diferente das demais disciplinas do curso, de caráter eminentemente teórico, ministrada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Estágio Supervisionado, com sua

carga horária prática, deveria ser cumprido nas escolas campo, de forma presencial e virtual, no que se refere aos aspectos teóricos da disciplina.

Considerações Finais

A experiência proporcionada pelos Estágios supervisionados no curso de Pedagogia EaD causou em um primeiro momento anseios e inquietações junto aos alunos. Apesar da organização cuidadosa dedicada a este componente curricular por parte da coordenação, professores e tutores, a dificuldade em organizar horários para se dedicar aos estudos e cumprir com a carga horária previamente definida para as atividades presenciais obrigatórias foi um dos principais entraves para muitos alunos que trabalham, considerando que as escolas que ofertam a Educação infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, funcionam predominantemente, durante o dia.

Outro ponto limitante foi ao fato de muitos alunos não residirem nos polos de apoio presencial, o que dificultou o acompanhamento constante do tutor presencial, que contou com o trabalho de supervisão dos profissionais das escolas escolhidas, cuja frequência em campo foi comprovada da mesma maneira para todos os alunos que residiam nas cidades polo: relatórios parciais, controles de frequência assinados e carimbados pela direção das escolas onde os estágios foram desenvolvidos.

No entanto, o Estágio Supervisionado foi vencido pela maioria dos alunos. Aliando teoria à prática, num processo de ação-reflexão-ação, oportunizou aos alunos do curso um contato

real com a futura profissão, fornecendo subsídios para uma atuação democrática e transformadora. Embora muitos alunos já atuassem na área educacional, ao confrontar com a realidade escolar e elaborar um projeto de intervenção pedagógica, os discentes contribuíram com as escolas campo, enriquecendo a sua experiência profissional.

Assim, ao se depararem com a realidade escolar, os alunos do curso de Pedagogia EaD conseguiram relacionar teoria e prática, vivenciando o funcionamento diário das escolas e dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que com toda certeza, contribuirá para a formação da sua identidade docente. Além disso, esta experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Apesar dos problemas da educação contemporânea, o estágio se constituiu como uma oportunidade de ver de perto a realidade escolar, conhecer o cotidiano de professores, alunos, direção, funcionários, supervisão e por meio da observação, verificar quais as metodologias mais aplicadas, a existência das “dificuldades de aprendizagem” e verificar a relação entre a teoria aprendida no curso de formação e a prática escolar.

Nesse sentido, o estágio constitui-se como espaço propício à construção da atitude investigativa, possibilitando aos alunos delinear caminhos que lhes permitam interrogar e intervir em seu cotidiano pedagógico, como profissionais críticos e conscientes. Entendemos que a organização curricular dos cursos de formação de professores deve trazer em sua concepção a preocupação com a unidade da teoria-prática, procurando consolidar a interação do saber, do saber fazer e do saber ser.

Por fim, acreditamos que o Estágio Supervisionado realizando no curso de Pedagogia EaD foi muito além do

cumprimento de exigências acadêmicas. Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. De acordo com Pimenta & Lima (2004), envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. Poderia ocorrer, portanto desde o início do curso, possibilitando que a relação entre saberes teóricos e os saberes da prática ocorresse durante todo o percurso de formação, garantindo assim, que os alunos, aprimorassem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Referências

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 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.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Lei n° 11.788 de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho, etc.* Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação a Distância. *Ofício Circular 21/2012*. Brasília, 13 de Julho de 2012.

CALIXTO, A. C. *Estágio Supervisionado IV*. Coleção Pedagogia Distância. UFU/ UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2013. 58 p.

MELO, G. F. *Estágio Supervisionado I*. Coleção Pedagogia Distância. UFU/ UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011. 52 p.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 10ªed. São Paulo-SP. Editora Cortez. 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, E. *Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

OLIVEIRA, M. V. *Estágio Supervisionado II: Educação Infantil*. Coleção Pedagogia Distância. UFU/ UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011. 94 p.

_____. *Estágio Supervisionado III: anos iniciais do ensino fundamental*. Coleção Pedagogia Distância. UFU/ UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011. 94 p.

Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. *Resolução nº 001/2007*, do Colegiado do curso de Pedagogia/UFU.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância. Versão final aprovada pelo CONSUN em 27/03/2009*. UAB/ SEED/MEC/UFU. 70 p. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-a-distancia>> Acesso em: 01 jun. 2014.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Cristiane C. Brito de Oliveira

Fernanda Aparecida Oliveira Silva

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

A partir do reconhecimento da importância do brincar para a formação das crianças, o presente trabalho aborda experiências decorridas de duas intervenções realizadas em uma escola pública da cidade de Ituiutaba-MG. O trabalho foi proposto nas disciplinas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os estudos nessas disciplinas nos oportunizaram compreender a importância do brincar nas instituições escolares, bem como compreender a sua interferência no processo de aprendizagem das crianças.

As intervenções foram pensadas para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, e foram realizadas no mês de novembro, no ano de 2015, com 13 alunos do quinto ano. As brincadeiras desenvolvidas foram: “Alerta” e “Bandeirinha Estourada”. Tais atividades foram escolhidas a partir de

observações realizadas na escola e do diagnóstico realizado, onde percebemos a ausência de brincadeiras no cotidiano escolar das crianças. O objetivo geral da intervenção foi promover um resgate de brincadeiras tradicionais. E os objetivos específicos foram: trabalhar com o lúdico; propiciar a interação e socialização entre os alunos; trabalhar com a psicomotricidade; criar momentos de diversão e aprendizagem; trabalhar em equipe, com a atenção e concentração.

Acreditamos que ambientes adequados para as brincadeiras infantis podem enriquecer e valorizar o processo de desenvolvimento da criança além de contribuir para a construção do seu intelecto. É também de extrema importância que o educador respeite as diferenças e preferências de cada criança e principalmente desenvolva situações que colaborem para o processo de aprendizagem delas. Assim, a escola possui um papel fundamental nesse processo, ela precisa resgatar e ressignificar o ato de brincar. Por esse motivo, nossa opção em desenvolver atividades lúdicas tradicionais. A seguir apresentamos algumas discussões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

A importância do brincar: algumas reflexões

As brincadeiras podem ser consideradas como momentos importantes de socialização, interação, de criação, de diversão, além de contribuírem para o desenvolvimento global das crianças. Mas, nos dias atuais percebemos que as crianças já não brincam com a mesma intensidade de antes, pois com a chegada das novas tecnologias, muitas vezes, elas preferem ficar no celular, computador, tablete e videogame. A limitação dos

espaços para as brincadeiras, devido a crescente urbanização, também tem contribuído para que elas passem mais tempo em interação com as novas tecnologias. Nessa linha Andrade e Russo (2014, p.4) afirmam:

Nos dias de hoje as brincadeiras monótonas, e/ou pouco gasto de energia vem ganhando espaço na vida das crianças. Os computadores, os vídeos games, a televisão se tornaram grandes aliados dos pais e crianças quando a questão é brincar. Por parte dos pais por serem sempre dentro de casa, sob a supervisão dos mesmos, e por parte dos filhos, que tendo em vista não poderem sair na rua para brincar se refugiam nas telas dos mesmos (ANDRADE; RUSSO, 2014, p. 4).

As crianças têm perdido um período fundamental para a formação que é da infância que é conhecida como: “a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando” (TEIXEIRA e VOLPINI, 2014, p. 77), assim quando o desenvolvimento global de uma criança fica prejudicado quando ela não tem o hábito de brincar.

Vários estudos, como o de Oliveira (1997) enfatizam a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral e ressaltam que as crianças que não brincam, podem apresentar dificuldades durante sua vida escolar, já que o seu desenvolvimento psicomotor pode ficar comprometido.

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 82).

Assim, as brincadeiras constituem em um campo riquíssimo, que além de possibilitar que as crianças aprendam com mais facilidade conteúdos escolares, permite também a interação de umas com as outras, estimula a criatividade e a imaginação.

Pela influência positiva que as brincadeiras têm na vida das crianças, acreditamos importante que pelo menos na escola, elas possam vivenciar diferentes tipos de brincadeiras e principalmente as que são conhecidas como tradicionais, que com o passar do tempo tem sido esquecida. Pois, “Os jogos, brinquedos e brincadeiras, são elementos da cultura de um povo, e não podem perder suas características com o passar dos tempos” (ANDRADE & RUSSO, 2014, p. 4).

Assim, é preciso resgatar o ato de brincar dentro desse mundo tecnológico, e acreditamos que a escola pode fazer isso, no qual possa ressignificar a importância das brincadeiras tradicionais.

Por brincadeiras tradicionais entendemos que são aquelas passadas de geração para geração, no qual a atividade lúdica está presente e a criança brinca pelo prazer, livremente e espontaneamente. “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar” (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

O brincar é algo inato à criança, os jogos e brincadeiras tradicionais trazem um repertório motor riquíssimo para as crianças, quando temos a possibilidade de incorporar estes jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas, damos a possibilidade das crianças vivenciarem um pouco mais da

cultura do nosso povo, ganhando em conhecimento e aprendizagem motora (ANDRADE e RUSSO, 2014 p. 7).

As brincadeiras se constituem em atividades cultural e social e quando uma criança brinca ela está interagindo com os aspectos de sua própria cultura, e aprendendo sobre costumes e modos da vida de seu povo e também representa os aspectos de sua realidade quando está brincando.

Destacamos que é importante que a escola resgate as brincadeiras tradicionais, mas é importante que elas sejam realizadas na perspectiva do brincar livre, que é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Muitas vezes quando os professores fazem uso de brincadeiras em suas aulas, normalmente o que se tem vivenciado é que elas sempre estão permeadas pelo o caráter pedagógico e o brincar livre fica classificado como algo que não contribui para a aprendizagem das crianças.

Assim, ressalta-se que os professores devem dar mais ênfase ao brincar livre e vislumbrar nele possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças. “Se o brincar facilita a aprendizagem, então, é preciso que o educador seja a favor do lúdico, pois nada será feito se os professores não se interessarem por essa forma de educação” (TEIXEIRA e VOLPINI 2014, p. 85).

Lembrando que ao trabalhar brincadeiras com os alunos, o professor deve deixá-los livres para expor seus pontos de vista, sua imaginação e criatividade, permitindo o contato entre eles, pois ao fazer isso o professor permita que criança construa o seu próprio conhecimento. “(...) brincar é uma situação em que a criança constitui significados para assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu

meio, bem como para a construção do conhecimento” (TEIXEIRA, 2014, p. 44).

Percebemos por meio destas discussões que o brincar é fundamental para a formação das crianças. A seguir, apresentaremos o trabalho desenvolvido na escola.

Caminhos percorridos: uma breve análise

Este trabalho aconteceu durante o segundo semestre do ano de 2015, com crianças do quinto ano, em uma escola pública da cidade de Ituiutaba-MG.

As intervenções basearam-se em brincadeiras tradicionais, onde o objetivo principal foi resgatar um pouco do interesse dessas crianças para as brincadeiras que já não estão tão presentes no meio social. Para isso utilizamos as brincadeiras “Alerta” e “Bandeirinha Estourada. É importante ressaltar que todas as intervenções foram realizadas durante as aulas de Educação Física das crianças, com a duração de 50 minutos com o apoio e orientação do professor, onde utilizamos como espaço a quadra poliesportiva para a realização das brincadeiras.

A primeira atividade proposta foi à brincadeira de “Alerta”. Antes de iniciar essa brincadeira, conversamos com os alunos em sala de aula e explicamos que iríamos realizar duas brincadeiras com eles. Em seguida, perguntamos se eles conheciam a brincadeira “Alerta”, eles relataram que não conheciam e que nunca tinham escutado sobre ela, então salientamos que ela também é conhecida como “Pare” ou “Stop”, nesse momento alguns alunos falaram que conheciam a brincadeira.

Fomos para a quadra e organizamos um círculo para explicarmos que a brincadeira de “Alerta”, consiste em escolher um jogador que deve ficar com uma bola mão, enquanto os outros ficam ao seu redor, então esse jogador lança a bola para cima e nesse momento fala o nome de um dos outros jogadores. Enquanto isso os demais devem correr o mais rápido possível para se afastar da bola e o que teve o nome falando deve correr e pegar a bola, ao pegá-la ele grita “Alerta” e os demais jogadores tem que ficar parado no lugar, nesse momento o que está com a bola em mãos deve tentar acertar um dos outros jogadores, caso ele acerte a pessoa é a próxima a jogar a bola para cima, se ele errar tem que continuar jogando a bola até a certar alguém. Quem for acertado mais de três vezes deve sair do jogo.

Durante a brincadeira, constatamos que eles tiveram dificuldade em entender como se joga e foi necessário explicar novamente, pois eles não estavam seguindo as regras e muitos deles na hora de lançar a bola jogavam para frente ou para trás e não para cima.

No decorrer da brincadeira, alguns alunos reclamavam, pois, o colega que jogava a bola não falavam seus nomes. Eles pronunciavam frases como: “*Tia fala para Pedro⁷ falar meu nome*”. No entanto quem mais reclamava eram as meninas, elas falavam “*Tia fala para os meninos falarem o nome das meninas*”, pois os meninos quase não falavam os nomes delas, nesses momentos tivemos que intervir pedindo para os colegas falar o nome dos demais, para que todos pudessem participar da brincadeira. Constatamos que, na realização dessa brincadeira os alunos gostaram, pois, em nenhum momento eles demonstraram resistência para brincar.

⁷ Nomes fictícios dado as crianças para preservar a identidade.

Já no segundo dia de intervenção realizamos com os alunos a brincadeira de “Bandeirinha Estourada” ou “Rouba-Bandeirinha”. Para realizar essa brincadeira foi preciso dividir o número de participantes em dois grupos, que tinham o mesmo número de crianças. Logo após delimitamos espaço do campo e, em cada lado, colocamos uma bandeirinha, esta foi ser colocada no fim do campo. O jogo consiste em cada time tentar roubar a bandeirinha do outro time, sem ser tocado por qualquer jogador adversário. Quem for tocado por um colega do time adversário, fica preso no local onde foi pego e parado como uma estátua, até conseguir que um companheiro de equipe o salve-o tocando-o. Vence o grupo que tiver menos participantes presos ou quem pegar primeiro a bandeirinha da outra equipe.

Inicialmente, explicamos a brincadeira as crianças, e as mesmas se mostraram entusiasmadas e rapidamente se organizaram para começar a brincadeira. As crianças eram bem “ligeiras” e rapidamente uma equipe conseguia pegar a bandeirinha da outra. Nesse momento é interessante perceber como que as próprias crianças criam estratégias para que isso não se repita, um exemplo é quando começam a designar papéis para cada colega “*Maria cuidado com o João*”, “*Aninha olha o bloqueio.*” Assim é possível perceber que com a experiência as crianças vão modificando e criando novas estratégias para vencer a equipe adversária. Foram momentos prazerosos e muito divertidos os quais “brincamos” com as crianças.

Para avaliar se os objetivos propostos na intervenção foram atingidos, solicitamos que as crianças fizessem um registro escrito sobre os momentos vivenciados, no qual deveriam escrever se conheciam ou não as brincadeiras apresentadas, e se gostaram ou não delas e organizamos uma

roda de conversa para que pudessem expor suas expectativas e percepções do trabalho desenvolvido.

Algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido

Compreendemos que conversar com os alunos sobre as brincadeiras que seriam realizadas, antes de inicia-las, foi muito importante, pois por meio desse diálogo ficamos identificando as percepções dos alunos sobre elas. A maioria já conhecia a brincadeira de “Bandeirinha Estourada”. Já brincadeira de “Alerta” que foi a primeira a ser realizada, a maioria não conhecia. Brougère (2014, p. 20) destaca que “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Assim, para brincar de alguma coisa é necessário aprender como se brinca e foi exatamente isso que fizemos quando explicamos as brincadeiras para os alunos.

Durante o momento das brincadeiras, observamos o quanto o lúdico proporciona a interação e a socialização das crianças entre si, como salienta um dos alunos ao escrever que: *“Eu gostei da brincadeira de alerta ela reuniu toda a minha turma e todos brincaram juntos. ”* (José, 2015). Outro escreve que: *“Eu gostei das brincadeiras porque a senhora estava por perto e meus colegas também. ”* (Ana, 2015). Analisamos que as brincadeiras atingiram os objetivos ao proporcionar a interação entre a turma.

As atividades propostas também serviram para estimular a utilização de estratégias e o desenvolvimento motor, pois permitiu que os alunos se movimentassem no espaço destinado para a realização das brincadeiras. “Desta forma, podemos

pensar que as atividades lúdicas cooperativas contribuem e oportunizam para as crianças momentos de expressão, criação e de troca de informações, além de trabalhar a cooperação” (TEIXEIRA, 2014, p. 44).

Com isso, é importante organizar situações para que as crianças possam brincar e por elas em contato com diversas brincadeiras, para que elas não fiquem limitadas ou a jogar só um tipo de jogo, ou seja, é preciso criar um universo rico e diversificado de jogos e brincadeiras. Como esclarece um dos alunos *“As brincadeiras foram muito legais, eu já conhecia a brincadeira de bandeirinha estourada, mas não conhecia a brincadeira de jogar a bola para cima e falar o nome, foi muito, muito, muito legal brincar de novas brincadeiras aqui na escola.”* (Aluno, 2015).

Sobre essa questão Teixeira (2014, p. 37) destaca:

Apesar de sabermos da importância dos jogos, dos brinquedos e brincadeiras para as crianças, essas atividades não têm tido espaço dentro das escolas. A grande preocupação é preparar o aluno para o processo de alfabetização e desenvolver suas habilidades cognitivas.

Com isso, lembramos que brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem e também desenvolvimento cognitivo, e o professor que não proporciona momentos de brincadeiras para as crianças, acaba limitando suas aprendizagens

Algumas considerações

Pela atividade realizada conseguimos entender que o brincar é significativo para as crianças e por isso o professor deve possibilitar a elas o contato com as diversas brincadeiras existentes, propiciando por meio do brincar momentos de interação, socialização e aprendizagem.

Percebemos também o quanto as brincadeiras tradicionais são importantes e por isso professor precisa trabalhar com seus alunos as brincadeira e jogos que fazem parte de nossa cultura, para que elas não sejam esquecidas com o passar do tempo.

Assim, concluímos que nós conseguimos atingir nosso objetivo que era promover um resgate de brincadeiras tradicionais, trabalhando com a ludicidade, com a interação e socialização, criando momentos de diversão e aprendizagem.

Esse trabalho contribuiu de alguma forma para a formação das crianças e de maneira mais significativa no nosso modo de pensar o trabalho nas instituições escolares, no qual compreendemos que brincar nos anos iniciais de escolarização possibilita o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

ANDRADE, Sérgio Jesus de.; RUSSO, Renata Costa de. *Jogos e brincadeiras tradicionais, uma proposta na educação física escolar*. 2014. Disponível em:

<<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Jogos-e-Brincadeiras-Tradicionais-UmaProposta/64242820.html>.> Acesso em: 2 nov. 2015.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014 São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-32.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

TEIXEIRA, Carla Hélita.; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. Bebedouro-SP: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. p. 76-88, 2014.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Atividades lúdicas: um pouco da sua história. In: TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas*. RJ: Wak Editora, 2014. p. 25-46.

A HISTÓRIA EM SITUAÇÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Davi Aragão Martins da Silva

Marcos Flávio Alves Leite

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Introdução

Há pouco tempo atrás comemorávamos 30 anos do fim da ditadura e 12 anos do governo petista, que mesmo com uma série de críticas, não podemos esquecer que atravessamos uma conjuntura política singular, na história da emergente democracia. Houve, nesse período, além do avanço da cidadania política, a ampliação dos direitos sociais, como a ampliação ao acesso à educação básica e superior, a elevação do nível de renda e do poder de consumo da população; a adoção de programas sociais de transferência de renda em larga escala, como o Bolsa Família, a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) e a Aposentadoria Rural por Idade para não contribuintes da Previdência Social.

No final de 2015 presenciamos um “espectro conservador” representado por vozes da mídia, e parte da sociedade civil. Esse espectro foi-se materializando. Como exemplo, podemos destacar manifestações organizadas dentro e fora do Poder Legislativo como a “Escola Sem Partido”, que consideram as abordagens pedagógicas críticas como “doutrinação ideológica”.

Um cenário de perdas marca a história do Brasil no ano de 2016. A presidenta eleita pela maioria de votos do povo brasileiro foi deposta com apoio de um grupo de políticos e por uma mídia golpistas. Ainda na condição de governo interino Temer extinguiu, em maio de 2016, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos⁸. Com a finalização do processo de impeachment, o “novo” presidente, com o discurso de equilibrar as contas públicas e resolver a crise fiscal anunciou uma série de medidas impopulares. “Reformas” na previdência, mudanças nas leis trabalhistas, cortes de verbas públicas para a saúde e educação denunciam um retrocesso de lutas e conquistas de movimentos sociais em defesa de um país menos desigual e mais justo. O primeiro sentimento é de desalento, desencanto! Mas na contramão desses sentimentos consideramos imperativo recuperar nossas forças e lutar. Tais considerações nos instigam a levantar alguns questionamentos: como ensinar História levando em conta os problemas contemporâneos e cumprindo o que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum (CBC)? Qual o papel das diferentes fontes e linguagens nesse processo?

A partir dessas considerações delimitamos o objetivo deste capítulo que consiste em refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de História por parte dos jovens estudantes do

⁸ O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos foi criado em outubro de 2015 pela presidenta Dilma. Tinha o propósito de ampliar e propiciar maior visibilidade às ações da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ao ganhar status de Ministério, as ações da Secretaria foram reconhecidas como política de Estado, para que não fossem interrompidas com as alternâncias de partidos no poder.

ensino médio. O cenário da investigação foi a Escola Estadual Antônio Souza Martins, localizada na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. O processo da pesquisa consistiu em observação do espaço escolar e das aulas de História, elaboração de notas de campo, produção e desenvolvimento de duas sequências didáticas, que abordaram a mesma temática, com quatro turmas do primeiro ano do ensino médio.

O texto está organizado em tópicos que abordarão sobre: a escola e seus espaços, o professor e o ensino de história, o espaço de aula e seus sujeitos, a Inconfidência Mineira nas aulas de História do ensino médio: reflexões sobre a ação e, por fim, algumas considerações.

A escola e seus espaços

As regências foram desenvolvidas na Escola Estadual Antônio Souza Martins situada na Rua 18, número 2444 - Bairro Setor Sul em Ituiutaba, Minas Gerais. Fundada em 1974, teve sua denominação como Polivalente. Possuía ensino de primeiro grau e encaminhamento para profissionalização dividido em cinco áreas: educação para o lar, técnicas industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e ensino destinado às ciências. As salas eram montadas de acordo com a disciplina. Em 1984 chegou ao fim o modelo Polivalente da escola e, devida a demanda da cidade, precisou instalar o ensino médio, na época Segundo Grau. Em 2016, o cenário da pesquisa funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola possui dezenove salas de aula, mas no momento são utilizadas dezesseis. Essas três salas sobressalentes são utilizadas para aula de reforço, rádio da escola e Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O prédio conta também secretaria, direção, sala dos professores, refeitório, banheiros, pátio, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo e laboratórios. Na área externa, possui quadras e espaços destinados a atividades de educação física. A escola oferece ensino fundamental e médio durante a manhã, tarde e noite. André (2006) elucida que,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (p.41)

Por meio das palavras da autora, compreendemos que a atividade de observar a escola torna possível detectar aspectos particulares que a mesma proporciona. Sabendo que a escola é um espaço dinâmico, André (2006, p.42-44) explica que há três dimensões que são necessárias de ser consideradas ao se pensar no cotidiano escolar: A *dimensão institucional*, que abrange toda forma de organização da escola e o que acontece no decorrer da vida escolar. A forma que é mantida a instituição afeta diretamente a organização do ensino na sala de aula. É a parte que engloba a direção escolar, técnicos, docentes, e outros agentes. A *dimensão pedagógica* trata da relação de ensino entre professor e estudante. Envolve as atividades, conteúdos, materiais didáticos, enfim, é a produção do conhecimento. Por fim, a *dimensão sociopolítica/cultural* que trata as macroestruturas da prática educativa. Nesse sentido, é a dimensão que considera contextos históricos e representações

políticas que influenciam na sociedade. A autora afirma que “o destaque a apenas três dimensões tem o objetivo de chamar a atenção para aspectos que não podem ser esquecidos numa investigação da prática pedagógica cotidiana” (ANDRÉ, 2006, p.44).

Para conhecer alguns aspectos da escola, fizemos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), para considerar a dimensão sociopolítica/cultural e institucional. O documento apresenta o objetivo geral da escola que consiste em garantir ao educando situações de construção de conhecimento promovendo o seu enriquecimento pessoal e social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural. Os objetivos específicos abordam a importância de formar cidadãos responsáveis, participativos, críticos, comprometidos e criativos bem como fortalecer a escola como espaço público que seria aberto a debates, diálogos entre a comunidade e pais dos estudantes.

Tais aspectos podem ser utilizados para pensar como são, e se são, realizados na prática. Vale questionar: será que a escola está apta para receber parcela dessa nova juventude? Nessa perspectiva, Dayrell (2007, p.1107) aborda que,

Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores.

O autor esclarece que a juventude se constitui a partir de mudanças sociais e culturais que vem ocorrendo nas últimas décadas no mundo ocidental. É importante perceber que há uma composição heterogênea dos sujeitos da escola. No PPP não fica

claro o público que a escola atende, desse modo não identificamos a opinião da escola sobre seus sujeitos. Mas deixa evidente a relação que a família e sociedade precisam manter para cultivar o ato de ensinar. No documento consta que,

É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, por que o aluno aprende também por meio da família, dos amigos, dos meios de comunicação, do cotidiano. É preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com a parceria de todos (PPP, 2016).

Referente à disciplina de história para ensino médio, não foi possível localizar no PPP a descrição aprofundada. Ela é citada junto com disciplinas que se enquadram nas ciências humanas, mas não aborda conteúdo a serem ensinados. No documento consta que o currículo para ensino médio tem como dever proporcionar que o jovem seja sujeito de sua própria formação e que tais aspectos se reproduzam para a vida pessoal. A fundamentação pedagógica da escola é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/1996. De acordo com documento a organização curricular foi baseada nos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs.

A sala dos professores é um ambiente amplo e possui duas mesas grandes e cadeiras. Tem água e café disponível para os professores. Lá é servida a merenda para os docentes. Aparentemente a sala precisaria ser maior devida a lotação no momento do intervalo. A biblioteca também serve como copiadora, ou seja, o local que os professores deixam as atividades para ser impressas aos estudantes. Sempre fechado, o laboratório de informática possui diversos computadores, mas não são utilizados com frequência. O possível motivo é a falta

de um monitor para prestar serviços à escola e cuidar do laboratório.

O professor e o ensino de história

Durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV, acompanhamos as aulas dos 1º anos do ensino médio que são ministradas pelo professor de História Sidney Leopoldino da Mata, bacharel e licenciado em História pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. É mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFU. Possui pós-graduação em Ensino de Jovens e Adultos – EJA, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM.

Por meio das observações foi possível identificarmos que o professor recorre ao uso de novas linguagens de ensino, como, música, teatro, poemas e filmes. Notamos que educador recorre ao uso de analogias, buscando assim ensinar história partindo do presente para compreender o passado. Assim, torna as aulas de histórias envolventes, estimulando o aluno a pensar e questionar o presente. Observações como essas contribuíram para que refletíssemos nas produções de duas sequências didáticas, a qual aplicamos em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Outros importantes momentos da observação foram a maneira com que aborda os conteúdos. O professor recorre ao trabalho com a história-problema, apresentando conceitos e expondo para os estudantes, como a compreensão da história é importante para as nossas vidas hoje e no futuro. É importante fazer com que os estudantes entendam que a

compreensão do mundo em que vivemos se dá a partir da compreensão dos sistemas sociais do passado, do presente e deve ser levado em consideração a participação dos alunos, pois assim podem ajuda-los a formar um senso crítico e se impor na sociedade como membro efetivo na construção da cidadania.

O professor segue o planejamento do curso de História que foi construído entre ele e o outros dois professores de História que atuam nos 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Polivalente. Notamos que suas aulas são todas planejadas. Ao termos acesso aos planos de aula que o professor produz para ministrar suas aulas, evidenciamos que o uso desse material o ajuda para que ele não se perca no conteúdo apresentado para os estudantes. Observamos que o professor promove o desenvolvimento da educação histórica, usa de diversos artifícios para prender a atenção dos alunos.

É ofício do profissional da educação histórica apresentar para os alunos a função do aprendizado histórico na vida prática de cada um. Para isso é necessário que o professor saiba que não se trabalha história ensinando apenas o que está no livro didático, nem da forma que ele imagina estar certo. O ensino de história deve ser sistematizado de acordo com o CBC, com PCNs, além de selecionar de forma coerente os conteúdos a serem trabalhados. Mas não existe uma receita pronta para isso, de acordo com Marcos Silva é necessário um compromisso por parte do professor em relação à responsabilidade de se ensinar a melhor história possível.

Defendo um ensino de história comprometido com os conteúdos: não ensinamos "qualquer coisa", ensinamos história; trabalhamos com conhecimento histórico, campo de saber dotado de métodos, com tradições acumuladas e criticáveis, aberto à produção de novas interpretações;

nossa presença no ensino fundamental e no ensino médio diz respeito exatamente à garantia de que esse conhecimento alcance crianças, jovens e adultos em geral (SILVA, 2013. p. 15).

O ensino de História, no ensino médio aborda dentre outros conteúdos da disciplina, um conjunto de registros das sociedades humanas no tempo. Esse aprendizado histórico é um processo que permite ao aluno refletir sobre a experiência temporal que a o conhecimento histórico pressupõe, atribuindo sentido e orientação à vida prática e compreensão da identidade histórica e cultural dos indivíduos. O estudo do passado traz algumas respostas para as inquietações vividas no presente, portanto faz-se necessário que os alunos entendam que o passado não está em um plano isolado e sim enraizado em nossas vidas hoje, pois tudo o que foi e é vivenciado faz parte das mudanças que gradualmente foram acontecendo no mundo.

O espaço de aula e seus sujeitos: os estudantes

A escola possui seis salas do primeiro ano do ensino médio, as turmas são caracterizadas por letras alfabéticas de A – F, segundo relato do próprio professor as salas são distribuídas aleatoriamente, não tendo classificação entre estudantes. As turmas do primeiro ano do ensino médio contêm matriculados uma média de 45 estudantes, porém, durante as observações e relatos dos estudantes, muitos foram abandonando a escola no decorrer do ano e, em outros casos, as faltas são constantes. Percebemos que as turmas contavam com maior número de estudantes do sexo feminino. As cadeiras estavam organizadas em filas. O espaço físico não é proporcional a quantidade de

estudantes, sendo assim o professor ficava impossibilitado de transitar entre os mesmos, mas mesmo nessas circunstâncias, percebemos grande empenho do professor para que sua locomoção dentro o espaço fosse realizado. Sabendo que o professor iniciou suas atividades na escola no mesmo ano da pesquisa, percebemos que o mesmo se relacionava bem com os estudantes, possibilitando assim exercer o papel do professor que se preocupa com esse ambiente multicultural. Nesse sentido compactuamos com SILVA ao afirmar que,

O professor, nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, “deve” ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros (2000, p. 45).

O diálogo com sujeitos excluídos dificilmente se efetiva, mas no caso do professor Sidney esse diálogo se efetiva. Os estudantes são protagonistas de suas salas de aulas, se sentem contemplados por poderem compartilhar suas experiências uns com os outros. O professor assume o papel de mediar as especificidades de cada estudante fazendo que a sala se torne um espaço plural de multiculturalidades e de aprendizado para todos.

O espaço escolar é marcado por diferentes culturas. O multiculturalismo, com base no autor Peter McLaren, apresenta a ideia que o educador precisa estudar diferentes modos de mediar conteúdos para que possa efetivar um ensino que tenha significado. Para isso se torna interessante considerar que os jovens estudantes têm suas particularidades e diferentes culturas históricas. Ao considerar tais pontos, as portas se abrem para um

lugar multicultural. Neste é indispensável a inclusão e inter-relação de agentes do aprendizado. Assim, consideramos que a escola passa a ser um espaço plural e multicultural dos silenciados, que encontram nesta condição por raça, sexualidade, situação econômica, dentre outros fatores.

Fazer com que aqueles sujeitos tenham contato com outros objetos alheios à escola também é papel do professor. Isso faz relação quando Mellouki e Gauthier mostram o professor como mestre herdeiro, que causa sinergia entre sua herança cultural com a dos estudantes. Afirmam que,

A cultura não se reduz nem a uma soma de conhecimentos nem a objetos que precisamos conhecer: pintura, arquitetura, modos de vida etc. Os conhecimentos, objetos e modos de vida foram produzidos ou adotados em contextos determinados e a fim de satisfazerem as necessidades determinadas. É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana. (2004, p.557)

Tais heranças explicadas pelos autores não podem passar de forma despercebida. Ela deve ser pensada, problematizada e refletida para que possa ser passada adiante. A educação do jovem não é feita somente dentro da escola pelo professor. Cada educando tem sua particularidade e a forma que a educação foi apresentada em casa. Concorde-se com a citação a seguir, ao afirmar que,

Existem inúmeras maneiras de estudar, em todas é preciso apenas algo bem pessoal: vontade, ou seja, interesse do aluno para com os estudos, a motivação é

superior a todos os discursos e as broncas dos adultos, a motivação é infalível. Quando não há interesse sobram desculpas, e conseqüentemente, pouco proveito terão os estudos. (GUIDO, 2008, p.67)

Assim, fica evidente que existem diversas maneiras de aprender. Não é correto culpar somente os jovens, a instituição e família sobre o fracasso escolar. É essencial perceber a complexidade do processo educacional. As dificuldades estão presentes em diversos âmbitos próximo aos jovens.

No tempo de observação, e nas seqüências desenvolvidas, foi possível perceber diversas particularidades dos estudantes. Grande partados educandos busca se relacionar no que podemos chamar de grupos de afinidades, porém existem aqueles que passam a maior parte do tempo sozinho sem a companhia de colegas de escola. Os estudantes que se isolam de grupos, na maioria das aulas, ficavam quietos em salas, não conversavam, não se levantavam e não participavam efetivamente das aulas ministradas pelo professor. Foi perceptível a preocupação do professor em relação a esses alunos. Durante as aulas, sempre procurava interagir com esses adolescentes, buscando ouvir quais os conhecimentos prévios e quais as inquietações que os mesmos traziam. Já os estudantes pertencentes a algum dos diversos grupos identificados nas observações, se comportavam diferente. Víamos conversando, andando em grupos de dois, três ou mais estudantes. Participavam mais das aulas, conversavam mais, levantavam e transitavam dentro das salas com frequência. Questionavam mais o professor e não hesitavam em expor suas opiniões nem suas dúvidas. As salas de aulas são lugares de convivência, socialização e de troca de conversas do dia a dia. Ela faz parte da vida cotidiana dos jovens.

Nesse sentido, compreendendo a importância desse espaço na formação desses jovens. Na continuação deste capítulo registramos algumas reflexões no processo das produções e desenvolvimento das sequências didáticas.

A Inconfidência Mineira nas aulas de História do ensino médio: reflexões sobre a ação

Chamamos de sequência didática a forma de um planejamento que busca além de desenvolver conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). Isso significa que os estudantes, além de compreender os conceitos básicos proporcionados pelo ensino de História, precisam dominar os procedimentos do historiador ao trabalhar com diferentes fontes e linguagens e mudar atitudes, ou seja, desenvolver o trabalho coletivo e o desenvolvimento da criticidade.

Produzimos sequências didáticas seguindo o planejamento do professor supervisor. Intitulamos as sequências de “A Relação dos Movimentos Sociais da Atualidade com o Movimento da Conjuração Mineira”. Os planejamentos das aulas foram pensados a partir do Eixo Temático I do CBC, que propõe trabalhar com o Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Raciais (1500-1808). O documento aborda no tema IV Das Crises do Sistema Colonial ao Período Joanino (CBC, p. 57). Nesse sentido, propusemos trabalhar diretamente com a Conjuração Mineira, buscando relacionar esse momento da História do nosso país com os acontecimentos que marcam nossos dias de hoje.

Na perspectiva apresentada por Zabala (1998), evidenciamos no planejamento das aulas a importância de se trabalhar com os conteúdos conceituais. Buscamos mobilizar os estudantes com conceitos de Movimentos Sociais, Independência, Revolta, Revoluções, Liberalismo, Inconfidência, Conjuração, Sociedade e Sujeitos, objetivando instigar os jovens a aprofundar seus conhecimentos sobre determinados assuntos. Ao propormos os conteúdos procedimentais, intentamos desenvolver a leitura metódica, a análise de documento literário (poesia) e análise de fotografia. Os conteúdos atitudinais exploramos desenvolver a prática de expressar opiniões, o trabalhar em grupo, problematizar e desenvolver o senso crítico. As sequências didáticas foram trabalhadas em três aulas de cinquenta minutos. As regências aconteceram em quatro turmas do primeiro ano do ensino médio. A escolha se deu a partir de reuniões com o professor supervisor do estágio. Apresentamos, a seguir, duas sequências desenvolvidas, e nomearemos de sequência I e sequência II, para socializarmos nossas experiências.

A proposta da sequência I constituiu em levar os estudantes a compreensão da crise do sistema colonial situada no período joanino e a relação com o ideário liberal. Inicialmente instigamos os estudantes exporem seus conhecimentos prévios sobre a Inconfidência Mineira. Esta preposição fundamenta-se em Seffner (2000), quando afirma que é imperativo recorrer a concepção dos estudantes ao ensinar história. A partir daí questionamos: onde eles obtiveram seus conhecimentos? É possível estabelecer alguma relação com os movimentos sociais da atualidade? Onde eles obtiveram essas informações? O que leva uma população a se rebelar contra o poder político local?

No primeiro momento nos apresentamos para os estudantes, expusemos a temática e comunicamos a maneira que as aulas seriam organizadas. Na continuação, procuramos, através das vozes dos estudantes, conhecer e registrar sobre os saberes que eles possuíam sobre a Inconfidência Mineira. Organizamos os estudantes em grupo e distribuímos um roteiro de problematizações solicitando que produzissem um texto comentando quais exemplos de manifestações e movimentos populares que marcaram a história do Brasil.

Para avaliarmos as atividades elegemos as seguintes categorias: forma do texto produzido, lugar de onde buscaram as informações e o tipo de manifestações destacadas. Foram devolvidos onze trabalhos dos grupos. Em relação a primeira categoria estabelecida identificamos que dois grupos fizeram em forma de texto e os outros nove responderam em forma de tópicos. Registramos a seguir dois trabalhos:

Um dos principais motivos pela qual a população vem a se rebelar contra o poder político local é a insatisfação, seja pela má regência, por promessas não cumpridas ou por pura corrupção. As manifestações já existem a muitos séculos temos como exemplos o movimento de Independência do Brasil, que vem desde a Inconfidência Mineira onde houve uma grande luta pela liberdade, e outro exemplo recente é o movimento do Impeachment que ouve pela insatisfação governamental. Obtivemos esses conhecimentos nos anos de aula de história que tivemos e nos fatos de recentemente (Grupo 2, 1D).

- A insatisfação na garantia pelos seus direitos no meio social, na saúde, educação na infraestrutura das cidades.
- Inconfidência Mineira, Independência do Brasil, impeachment, Movimento feminista, Movimento

LGBT'S, Marcha da Maconha, Movimento dos direitos trabalhistas, Movimento estudantis.

-São grupos que lutam pelos seus ideais em busca de mudanças na política e na sociedade revolucionando estes.

-Através da internet, manchetes de jornais, tele-jornais, nas escolas. (Grupo 3, 1B)

Os registros dos estudantes apresentados foram mantidos propositalmente para nos atentarmos a algo que ficou evidente. Os trabalhos revelam lacunas na formação desses jovens que cursam o primeiro ano do ensino médio. Identificamos vários erros ortográficos em seus trabalhos. Concordamos com Guido (2008) ao afirmar que ao longo do ensino fundamental os estudantes precisam dominar a escrita, a capacidade argumentativa e discursiva. Consideramos que a escrita é de fundamental importância para a formação escolar e devemos avigorar que o ensino médio são os anos finais que preparam esses jovens estudantes para o ingresso na academia e até mesmo de inserção no mercado de trabalho. Essa constatação não nos isenta das responsabilidades de acharmos que estamos livres do papel de ensinar, ao contrário, esse fato nos reforça o compromisso que nós futuros professores carecemos com a formação política, cultural e social desses jovens.

Outro assunto que analisamos nessa primeira aula da sequência I, foram que todos os grupos citaram a importância dada a mídia como meio de conhecer sobre movimentos sociais e manifestações. Ou seja, enquanto professor é necessário conhecer os estudantes e procurar identificar que tipo de subsídios eles estão apropriando desses meios de comunicação. Nesse sentido, ao analisar as produções identificamos que quatro grupos citaram a escola ou o professor como fonte de

conhecimento prévio. Dentre as atividades somente quatro grupos reconheceram a Inconfidência Mineira como um movimento social muito importante para a História do Brasil.

Na primeira aula da sequência II, como atividade de problematização, trabalhamos com análise de imagens fotográficas em grupo, partindo de acontecimentos atuais para despertar a atenção dos jovens e refletir sobre as manifestações que marcam a realidade brasileira no atual contexto. Foram selecionadas duas imagens fotográficas que representam dois acontecimentos políticos no ano de 2016, para ser analisadas em grupo. Segundo Lautier (2011, p.45), usar imagens no processo de ensino e aprendizagem é importante, pois são “tão significativas que parecem falar delas mesmas. [...] contribuem assim para a construção de representações significantes”. Nesse sentido, podemos afirmar que a interpretação figurativa ajuda a reforçar uma narrativa, pois aproxima o aluno do momento estudado.

A primeira imagem abordou uma manifestação a favor do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. É possível perceber que os participantes da manifestação, vestidos com camisas da seleção brasileira de futebol, tiram foto com policiais a serviço. A imagem passa ideia de harmonia. O autor, Jardiel Carvalho, possibilitou que a composição da imagem mostrasse um trecho isolado do acontecimento não deixando evidenciado o restante do acontecimento. A segunda imagem foi escolhida para contrapor a impressão da primeira. Nela pode-se perceber os policiais de outra maneira que na primeira imagem. Agora, os policiais estão abordando um jovem que estava manifestando pelo “Fora Temer”. A partir do uso de ambas imagens, foi possível causar uma situação em que os jovens precisassem questionar o que foi passado.

Nesse sentido, promovemos o pensamento reflexivo dos jovens que, inclusive, é um dos objetivos da disciplina de história. Ao trabalhar com imagens fotográficas, tentamos evidenciar que a fotografia pode ser uma fonte de construção de informação. Nesse sentido, afirmamos que, no momento de sua produção, o autor seleciona o motivo pelo qual está designado a mostrar. Kossoy elucida que,

Toda fotografia foi produzida com certa finalidade. Se um fotógrafo desejou ou foi incumbido de retratar o andamento das obras de implantação de uma estrada de ferro, ou os diferentes aspectos de uma cidade, ou qualquer um dos infinitos assuntos que por uma razão ou outra demandaram sua atuação, esses registros [...] representarão sempre um meio de informação. (2001, p.47-48)

Assim, tentamos explicar para os jovens que a fotografia não representa a verdade, mas é uma fonte que precisa ser tratada e questionada assim como outros meios de informação. Kossoy (2001, p.25) ainda afirma que “toda fotografia tem atrás de si uma história”. Tal fator é importante de ser considerado no momento de utilizar imagens fotográficas como linguagens para sala de aula.

Na perspectiva de relacionar o ensino de história com a formação para a cidadania, considerando uma cidadania autônoma e não apenas a cidadania patriótica, tais conteúdos são fundamentais. Guimarães (2012, p.144) destaca que é importante “pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora. Assim, como disciplina escolar, seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades”. Consideramos que trabalhar com imagens é positivo e contribui para romper a dinâmica monótona de aulas expositivas. Além

disso, tivemos a preocupação de mostrar aos estudantes que a história é sempre reescrita, quebrando o paradigma que a história é a única portadora da verdade.

Para o desenvolvimento das atividades, os estudantes foram organizados em grupo para que houvesse diálogo das imagens. A partir de um diálogo inicial, recorremos a analogias para relacionar momentos históricos, ressaltamos que os brasileiros historicamente resistiram e manifestaram contra injustiças. Houve análise de imagens reforçando a importância das metodologias de pesquisa, ou seja, considerar suas fontes de informação. A ideia foi captar os saberes dos estudantes. O questionamento foi se eles tinham conhecimento de algum movimento social. Citamos alguns como MST, Movimento Feminista, Black Bloc, Movimento Estudantil, dentre outros, para conceituar. Com os grupos formados, entregamos as imagens para debate e produção de um texto.

Após a realização da atividade, propomos a socialização das respostas. A imagem 1, representava a manifestação “Fora Dilma”. Alguns jovens interpretaram que foi um evento pacífico e que os policiais estavam mantendo a segurança dos manifestantes. Julgaram que o protesto foi composto por famílias como vemos na seguinte citação,

São pessoas normais na manifestação “fora Dilma”, as roupas dessas pessoas, alias, os acessórios são bandeiras do “Brasil” que está honrando o nosso país, o fato disso estar acontecendo e para tirar o impeachment, por isso que os policiais estão ali, para não gerar conflito no momento em que está acontecendo. (1º ano A, 2016).

Uma jovem questionou o motivo dos participantes tirarem fotos com os policiais:

Manifestantes, as cores do Brasil, tirando foto com três policiais no fora Dilma. Bom eu realmente fiquei em dúvida, por que eles estão tirando foto com os policiais? Eles foram incrivelmente cruéis em algumas manifestações e eu não entendo isso. Fora Dilma, eu não entendo muito o porque disso, ao meu ver ela não é culpada sozinha pelo o que está acontecendo no Brasil, porque o Temer entrou e continua a mesma bosta e o Brasil tem a que Temer. (1º ano C, 2016).

Comparando as duas narrativas, percebemos que os estudantes possuem visões distintas sobre a situação política e seus desdobramentos. Já a imagem 2 causou impactos parecidos em suas interpretações. Os jovens reconhecem que o manifestante sendo levado pela polícia, também está insatisfeito com algo, como vemos na resposta a seguir:

Podemos ver um resultado da manifestação, ou seja, gerou briga, por isso que o policial está retirando o rapaz, as roupas do rapaz representam o amarelo da bandeira do Brasil. Já o do policial é a farda dele de trabalho; esse evento ocorreu ou ocorre porque os brasileiros estão insatisfeitos com o país em que vive. (1º ano A, 2016).

Outra jovem aborda um questionamento acerca do motivo que o jovem está sendo levado pelo policial e finaliza afirmando que a polícia está sendo apenas ela mesma:

Um manifestante sendo repreendido pelo policial. As cores da bandeira brasileira, manifestando no movimento fora Temer. Um cara sendo preso por expressar sua vontade? Não sei. Olha se for pela manifestação em si eu acho que é pela indignação do povo pela política brasileira, ou se é por que o cara tá sendo detido pelo policial. Eu acho é por que ele fez algo ou a policia só está sendo polícia. (1º ano C, 2016).

A partir da análise de tais respostas, percebemos que possuem diversos olhares sobre a situação atual. É importante considerar os saberes dos jovens para que a aula seja planejada.

Na segunda aula da sequência I e da sequência II, trabalhamos com um texto autoral. Inicialmente, realizamos nas turmas a revisão das aulas anteriores, estabelecemos diálogos e conexões com os estudantes sobre os roteiros citados no primeiro encontro. Dando continuidade, pedimos para que os estudantes se dividissem em duplas para realizarmos a leitura metódica de um texto autoral intitulado “A CRISE DO SISTEMA COLONIAL NO BRASIL: A INCONFIDÊNCIA MINEIRA”. O texto trabalhado abordava um momento que a sociedade brasileira historicamente resistiu, manifestou e lutou contra a opressão da metrópole, Portugal. A Inconfidência Mineira foi um movimento social que lutou contra a exploração e a opressão. No final do século XVIII, o Brasil ainda era colônia de Portugal e sofria com os abusos políticos e com a cobrança de altas taxas e impostos. Foi um movimento que aconteceu na região de Vila Rica, hoje denominada Ouro Preto, MG, onde a exploração da metrópole era mais evidente. Instituiu a taxa de impostos que recebeu o nome de Derrama e aqueles que fossem pegos com ouro “ilegal”, sem ter pago os impostos sofriam duras penas, podendo ser exilado ou morto. O período ficou conhecido e marcado por ser um dos mais importantes movimentos sociais da História do Brasil. Significava a luta do povo brasileiro pela liberdade, contra a exploração do governo português no período colonial. A participação de alguns membros da elite brasileira, intelectuais, fazendeiros, militares e donos de minas, foram influenciados pelas ideias de liberdade que vinham do iluminismo europeu, principalmente da França, onde nesse mesmo período ocorria a Revolução Francesa.

Um dos ícones desse movimento, José da Silva Xavier, mais conhecido como “Tiradentes”, era filho de um pequeno fazendeiro. Dotado de grandes habilidades, foi militar e ganhou a vida como dentista, foi tropeiro e comerciante. Tiradentes foi o mais popular entre os conjurados. Os principais objetivos do movimento era romper com Portugal e adotar um regime republicano, criar indústrias no Brasil, instituir uma universidade em Vila Rica, adotar um serviço militar obrigatório, quanto a questão da escravidão no Brasil, o movimento silenciou-se. Ao longo do período do Brasil Colônia e Império, a história da Inconfidência foi silenciada. Com a Proclamação da República, recuperou-se a história da Inconfidência e Tiradentes de vilão torna-se herói, símbolo de luta.

A leitura foi realizada em três etapas. Primeiro foi feita a leitura silenciosa. No segundo momento a leitura metódica foi feita por todos em voz alta. Por último, uma leitura realizada por alguns estudantes. Logo em seguida desenvolvemos uma narrativa histórica estabelecendo um diálogo com os jovens. No final as duplas responderam a uma lista de exercícios relacionada ao texto.

Sobre a leitura metódica e reflexão do texto, apresentamos algumas notas de campo:

Os alunos estabeleceram um diálogo ao longo do desenvolvimento da narrativa; realizaram a leitura metódica do texto, cumprindo a proposta da atividade. Alguns grupos destacaram o caráter elitista do movimento. Outros relacionaram a Inconfidência Mineira com as manifestações atuais [...] (Nota de Campo, 07/10/2016)

Ao final da atividade de leitura e exercícios de problematização consideramos satisfatória a participação dos estudantes nas duas turmas. Identificamos que a leitura metódica e a postura do professor, envolvendo os jovens, mobiliza os estudantes a participarem das atividades propostas.

Na terceira e última aula da sequência I, retomamos inicialmente a revisão das aulas anteriores. Buscamos estabelecer um diálogo com os estudantes sobre o questionário aplicado na primeira aula juntamente com o texto e as atividades da segunda aula da sequência. Esta aula ocorreu na sala de áudio e vídeo. Recorremos ao uso do projetor multimídia para apresentar imagens da cidade de Ouro Preto (antiga Vila Rica), a intenção foi contextualizar a emoção que a poetiza Cecília Meireles sentiu ao visitar a cidade nas primeiras décadas do século XX. Posteriormente utilizamos como forma de material didático o uso da linguagem em forma de poesia. Segundo Guimarães,

O trabalho com poesias pode fornecer pistas para alargar a compreensão dos temas históricos, com beleza e sensibilidade. A incorporação de canções e poesias desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade. Não devem ser usadas apenas como ilustração ou recurso de motivação da turma, mas como fontes históricas produzidas por sujeitos históricos em determinados tempos e lugares (2012, p. 138).

É importante destacar que o trabalho com diferentes fontes e linguagens possibilita a religação de saberes. Na continuação da aula, evidenciamos o contexto de produção da obra e nos detivemos na leitura e análise de um fragmento. O recorte trabalhado destacava os momentos que antecederam o enforcamento de Tiradentes. Para isso, entregamos para os

estudantes uma síntese da obra para auxiliar na análise do documento ao final da leitura da poesia. O trecho recortado da obra intitulado “O ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA”, faz parte de uma coletânea de poemas da escritora brasileira Cecília Meireles, publicada em 1953, que conta a História de Minas dos inícios da colonização. A Obra de Cecília Meireles exhibe uma combinação de dados históricos e elementos inventivos, de relato, homologação e diálogo, de planos temporais e espaciais. Um fio narrativo passa através dos 85 romances que compõe a obra sem que a ação se sobreponha à reflexão; cortes periódicos ora determinam a mudança de ambiente ou de figuras, ora permitem ao narrador surgir frente ao público e sugerir-lhe nova situação dramática. Obra panorâmica no mais legítimo sentido, o Romanceiro deixa perceber, entretanto, cinco partes bem definidas: a do ambiente, a da trama e frustração, a da morte de Cláudio e Tiradentes, a do infortúnio de Gonzaga e Alvarenga, e finalmente a da presença, no Brasil, da Rainha D. Maria.

Após esse momento foi distribuído para os estudantes uma ficha de análise que continha as seguintes questões: título da obra, autora, ano de publicação, o que abordava a obra? Ao que se referia o trecho a seguir: através de grossas portas, sentem-se luzes acesas, - e nas indagações minuciosas... o que a autora queria dizer no trecho em que questiona: mostram livros proibidos, sobre a questionamento: teriam recebido cartas de potências estrangeiras. Essas problematizações foram pensadas afim de que ao final pudéssemos analisar se os estudantes compreenderam e relacionaram os movimentos da atualidade com o conteúdo ensinado no espaço escolar.

Registramos, a seguir, parte de uma nota de campo:

[...] A atividade de análise por parte dos estudantes revelou a compreensão do conteúdo estudado, a importância da linguagem poética na sala de aula e a possibilidade de “outros olhares” sobre o fato histórico. (Nota de Campo, 14/10/2016).

Dessa forma evidenciamos a importância de se utilizar outras formas de linguagens dentro da sala de aula que procure sair da monotonia do dia a dia, porém admitimos que esse tipo de trabalho no decorrer do ano letivo seja laborioso.

Na terceira aula da sequência II, apresentamos imagens de Tiradentes para problematizar a maneira que artistas o representaram no passado. Iniciamos a exibição das imagens mostrando fotografias atuais de Ouro Preto, onde, na época da inconfidência, tinha nome de Vila Rica. Foram selecionadas oito imagens do acervo pessoal do estagiário. Ao trabalhar com imagens, é importante ressaltar a importância e contextos históricos contidos na cidade. Após, apresentamos um trecho da série *Liberdade, Liberdade* exibida na Rede Globo no ano de 2016⁹. A cena escolhida retrata o enforcamento de Tiradentes onde é possível fazer um paralelo com o texto trabalhado na aula anterior. Em seguida, utilizamos imagens com representações da figura de Tiradentes. O objetivo também foi explicar como as representações são criadas e como heróis podem ser pensados a fim de interesses. Os jovens ficaram surpresos com a cena do enforcamento de Tiradentes e conseguiram extrair detalhes da aula anterior, como por exemplo, a aparência de Tiradentes com cabelo e barba raspado para execução. Ter trabalhado com o vídeo possibilitou fazer ligações com outras linguagens

⁹ Disponível no link <<https://globoplay.globo.com/v/4949956>>, acessado em 13/12/2016 às 20hs49min,

trabalhadas. Os jovens conseguiram perceber nas cenas conteúdos contidos no texto da segunda aula, provocando debate entre eles. Dois educandos tiveram ideias distantes sobre a existência de Tiradentes. Um deles comentou que acreditava em sua existência. Já o outro jovem disse que não acreditava. Ambos decidiram pesquisar mais sobre o assunto para embasar suas ideias. Infelizmente, devido o fim do estágio, não foi possível saber se fizeram tal pesquisa.

Algumas Considerações

Chegou o momento de rever todo o processo, refletir sobre nossa ação e registrar algumas considerações. Evidenciamos que o ensino médio não é tão desinteressante como tem sido noticiado nos últimos tempos. Ao contrário, o ensino médio precisa ser levado a sério. O descaso com os estudantes tem potencializado o discurso de que os “jovens perdem interesse pela escola, acabam desistindo ou não aprendem o que deveriam”. Falta investimentos financeiros, ações voltadas para a formação continuada dos professores, abrir as portas para a comunidade escolar, afim de criar uma identidade dos seus jovens estudantes e a sociedade. As instituições escolares precisam de professores que sejam responsáveis e que estejam com vontade de ensinar e formar cidadãos com capacidade de criticar e compreender as transformações que enfrentamos.

Historicamente, no Brasil, o ensino médio foi marcado por um caráter dual. Por um lado, enfatizava a formação de mão de obra qualificada, de outro, um caráter propedêutico. Ao longo do século XX várias reformas não romperam com tais características, evidenciando a ausência de uma identidade para

o ensino médio. Arroyo (2014) afirma que para pensar um projeto de reestruturação do ensino médio, de forma que contribua para a formação cidadã dos jovens estudantes, não podem vir de normas pensadas do “alto”, mas que considere as escolas e seus coletivos docentes e discentes.

Em 2011 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE-CEB 05-11 que orienta para que o ensino médio seja ofertado de forma integral. Estabelece como princípios educativos e pedagógicos o trabalho e a pesquisa. Procure integrar a educação com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nesse sentido questionamos: o ensino médio ofertado na Escola Estadual Antônio Souza Martins, cumpre o que é proposto pelas Diretrizes? Como ensinar História de forma a contribuir para a formação crítica e cidadã dos jovens estudantes?

A disciplina de estágio supervisionado é fundamental para a formação de pessoas que pensam ser agentes da educação. Também proporciona experiências que só são percebidas no ambiente escolar. A escola é um ambiente repleto de culturas e diferenças. Para isso se torna interessante considerar que cada aluno tem suas particularidades e cultura históricas. O estágio proporciona ampliar as visões e desafios que um educador precisa ter para realizar práticas educativas. A teoria nos diz como fazer e o que fazer, mas na prática tudo se torna diferente. Selma Pimenta expõe que

A teoria se vê em si mesma como tão onipotente com suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca autônoma e não reconhece nas práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. (PIMENTA, 2006, p.92).

Sendo assim, vale considerar a existência da dicotomia teoria e prática. Pensamos que ambas precisam estar em constante conexão para que haja formação de saberes. A teoria tem importância essencial para que o educador tenha fundamentação e embasamento para saber lidar com as contextualizações e com o modo de ensinar. A teoria é o momento que deve ser considerado o fator interdisciplinar para a existência de um diálogo que resulte em didáticas emancipadora e que contribuam com a formação cidadã dos jovens. O educador constrói sua prática a partir da teoria, pois suas reflexões teóricas vão ser essenciais para a construção de suas formas de ensinar. O estágio nos permite perceber as relações entre a teoria, vista na universidade, e a prática, concebida nas observações, onde percebemos o cotidiano do ambiente escolar. Na prática, o educador precisa usar sua bagagem teórica para reconhecer, na prática, as características físicas, emocionais, culturais, econômicas e políticas do seu ambiente de trabalho. Enfim, ensinar história é uma arte que exige trabalho e dedicação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso dia 10-09-2010.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2ª ed. São Paulo, SP: Ateliê, 2001.

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abril, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

GUIDO, Humberto. *A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MCLAREN, Peter e GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografia de identidade, Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do sul, 2000.

MELLOUKI, M’Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.25 n.87, p.537-571, maio/ago.2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino da História. In: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos; (et. al.) (orgs.). *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e*

diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artmed, 1998.

PRÁTICA EDUCATIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

Gilson Batista Machado

A prática educativa

A prática educativa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, coloca-se como desafio às novas gerações de professores. Cada vez mais se observa a necessidade dos cursos de licenciatura priorizarem uma formação na qual possibilitem a ampliação do olhar pedagógico que contemple metodologias inter e transdisciplinares em detrimento de práticas educativas restritivas a um só campo ou área do conhecimento. A prática educativa escolar é atravessada por diferentes dimensões, sejam elas mais voltadas à organização do trabalho pedagógico ou às metodologias e estruturas tradicionais comumente desenvolvidas no espaço escolar, bem como a abordagem dos conteúdos inerentes a diferentes áreas do conhecimento.

Observa-se o desenvolvimento de uma série de variações metodológicas e interventivas no espaço escolar, visando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, sobretudo, a transposição didática dos conteúdos. Outras variações metodológicas assumem papel significativo no dia a dia da escola, reforçando a necessidade de ampliar a abrangência do olhar do professor, tais como: a intencionalidade

educativa das atividades; organização do tempo e espaço; relação professor/aluno e papéis desempenhados; relação construtiva entre os saberes; aprendizagem significativa; função social do aprender e ensinar; avaliação processual; dentre outros temas que instigam a promoção de um processo dialógico acerca das diferentes demandas.

No intuito de auxiliar no avanço da superação das mazelas fundamentais que limitam os processos educativos mais qualitativos, menos fragmentados, mais globais, menos compartimentados, mais significativos e mais complexos, Zabala (1998a), apresenta algumas reflexões:

As atividades de ensino devem promover aprendizagem mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam a estrutura de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada. (ZABALA, 1998b, p. 186)

Contudo, vale lembrar que a prática educativa não pode se restringir a aplicação de “receitas” e técnicas de ensino, metodologias, transposições didáticas, materiais didáticos ou processos interpessoais, há novas necessidades, impostas pela contemporaneidade, novas demandas e problemáticas sociais, culturais e globais. Dessa maneira, práticas educativas restritivas não possibilitam estabelecer ligações e relações entre o conhecimento e diferentes saberes, o que muitas vezes impossibilita a busca por resolução ou superação de problemas. O conhecimento, por si só, na contemporaneidade, torna-se algo isolado, onde sua potência não é explorada ou relacionada a outros saberes, limitando, dessa forma, a criação de novos e inusitados conhecimentos. Essa pode ser uma vertente a ser

explorada e refletida quando pensamos nas práticas que vêm sendo desenvolvidas nos espaços escolares atuais, altamente fragmentados, onde se isola o conhecimento, simplificando-o. Atento a essa questão Morin (2003) argumenta

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. (MORIN, 2003, p. 14)

O objetivo primordial da Lei de Diretrizes de Bases, 9394/96 é a formação integral do aluno, o mesmo deve ter acesso a uma educação ampla e de qualidade, que o potencialize a dar continuidade a seus estudos em diferentes modalidades. Aliada a essa prerrogativa da lei, destaca-se, também, a preocupação nos documentos oficiais que foram construídos posteriormente à LDB, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Neles é apresentada uma preocupação com a transversalidade dos saberes, almejando ir além das disciplinas em si mesmas, pois elas podem e necessitam ser atravessadas por outros saberes, inusitados e pouco estudados. Assim, uma série de temas foram sugeridos a partir de um arcabouço de necessidades latentes para qualificar os estudos, tais como ética, ecologia, sexualidade, entre outros. (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997)

Nos PCN's constata-se uma preocupação com a prática educativa que incida qualitativamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, são apontadas diferentes dimensões dentro do currículo - dimensão conceitual,

procedimental, atitudinal. Essas dimensões apontam para uma série de fatores que envolvem a abordagem dos conteúdos, sobretudo a complexidade inerente ao processo de aquisição do conhecimento (COLL, 1998; ZABALA, 1998).

Faz-se necessário, portanto, repensar, não apenas a abordagem dos conteúdos, mas também onde está o foco da aprendizagem, sabendo que o mesmo não deve estar naquilo que se ensina, mas naquilo que os alunos aprendem. Essa mudança de paradigma abre a possibilidade de reorganizar os estudos de maneira diferente, fugindo da organização disciplinar da educação tradicional moderna. Disciplinas como áreas fechadas do conhecimento, centralizam aspectos próprios e os fortalecem, mas não estabelecem diálogos entre os conteúdos, impedindo os possíveis e frutíferos diálogos e a constituição de novos saberes.

Na atual organização disciplinar dos conteúdos há uma forma cartesiana e fragmentada de ver o mundo. Surge, então, a necessidade da mudança de paradigma com relação à prática educativa até então apresentada pelo professorado. Mas, qual seria o perfil do professor na atualidade a partir dessa perspectiva?

Certamente, para responder essa questão, é prudente remontar as orientações preconizadas nos estudos construtivistas pós LDB e PCN's, que nesse momento parecem distantes, pois foram abordados insistentemente há mais de 20 anos. No entanto, a partir de uma análise não necessariamente aprofundada, constata-se certa estagnação em algumas práticas educativas do professor, evidenciando pouco avanço no que se refere à inovação das abordagens dos conteúdos em sala de aula. Contudo, vale repensar a formação do professor, buscando a mudança do paradigma de formação individual para uma formação mais globalizante, assim reafirma-se que a dimensão

[...] formadora da função do professor (em oposição ao que é afirmado frequentemente) não é uma dimensão individual, estritamente autogestionada. Pelo contrário, um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados (COLL, 1998; SOLÉ, 1998; p. 14).

Corroborando a reflexão acima, pode-se afirmar que um dos princípios básicos de uma prática educativa de qualidade se constitui, em boa medida, a partir do trabalho em equipe dos professores. No entanto, essa máxima ainda se apresenta como desafio ao professorado. A prática educativa coletiva parece condição primordial para se desenvolver um ensino e um trabalho pedagógico interdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento. Surge, então, uma questão fundante, que se coloca aos cursos de formação de professores: Os cursos de licenciatura têm levado em consideração as diferentes dimensões formativas, bem como, o conhecimento orgânico e não fragmentado, favorecendo o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, contribuindo para a produção de novos conhecimentos e trabalho em equipe?

Enfoques globalizantes do conhecimento

Uma demanda acerca da prática de ensino, já sinalizada anteriormente, se refere à organização dos conteúdos e à necessidade da utilização de abordagens metodológicas mais globalizantes que possibilitam compreender a realidade de forma global, mais orgânica e integral, possibilitando uma visão

ampla da realidade na qual estamos inseridos. A organização dos conteúdos, a partir dessa perspectiva, possibilita romper com a organização que compartimenta o conhecimento em disciplinas ou áreas, muda-se o paradigma do “como se ensina” para o “como se aprende”. O educando deve ser encarado como sujeito e construtor do conhecimento, não de forma solitária e simplista, mas dentro de uma proposta globalizante, que traga a complexidade do conhecimento e do pensamento sistêmico, que ofereça a interação entre as partes do sistema (ZABALA, 1998; MORIN, 2003).

Essas interações disciplinares podem ocorrer por meio de abordagens multidisciplinares, na qual os conteúdos são abordados por matérias independentes umas das outras; interdisciplinares, na interação entre diferentes disciplinas, integrando diferentes saberes e conhecimentos; e transdisciplinares, onde se estabelece relações e interações mais amplas dentro de um sistema contemplando disciplinas e áreas. (ZABALA, 1998)

Morin (2003) defende uma abordagem sistêmica do conhecimento, sem fragmentações, e que a mesma possa ser mais abrangente, mais contextualizada e que os saberes possam ser relacionados, oferecendo um contraponto ao pensamento imediatista e individualista da contemporaneidade. Para tanto, ele sugere que o aluno seja parte do sistema e que o mesmo possa estabelecer as relações entres esses saberes. O autor aponta a abordagem transdisciplinar como ferramenta necessária para o rompimento desse modelo de ensino que apresenta o conhecimento de modo fragmentado, sugerindo, por fim, que os limites entres as disciplinas sejam dissipados, mesmo aquelas áreas que comumente parecem ser mais díspares. Morin enfatiza que “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os

conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24)

A prática educativa, numa perspectiva transdisciplinar, objetiva um projeto onde as disciplinas possam ser atravessadas, possibilitando, no final de seu desenvolvimento, uma unidade mais ampliada do conhecimento, não com intuito de extinguir as propriedades da disciplina ou área de conhecimento em si, mas que seja possível relacionar o conhecimento em sistemas, possibilitando um ensino que transcenda as fronteiras impostas pela fragmentação da organização disciplinar e pelo acúmulo desconectado dos saberes.

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. *A partir daí o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar o saber estorna-se um imperativo da educação.* (MORIN, 2003, p.24)

Dessa maneira é mais do que envolver disciplinas familiares, ou próximas, é transpor, atravessar os saberes de áreas que parecem a priori distantes, no entanto, não são. Faz-se necessário distinguir um pensamento que isola e separa, de um pensamento que une. Para tanto, surgem algumas questões: O que é um pensamento complexo? Seria uma maior interação entre partes em oposição ao simplismo?

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38)

Morin (2003) acredita que há um processo de simplificação que domina o ensino, excesso de fragmentação que tem como desculpa facilitar o acesso ao conhecimento. No entanto, tal prática mutila o mesmo, por conseguinte cria um acúmulo sem sentido de conhecimento que não colabora para a constituição de um pensamento sistêmico. Dessa maneira, pode-se afirmar que a aquisição de conhecimento sem que o mesmo possa ser relacionado a outros, aniquila seu potencial multiplicativo. Aprender um novo conhecimento por si só, não aborda o total de sua complexidade.

Conceber o conhecimento na sua inteireza e complexidade permite ao homem desenvolver suas potencialidades, observar o mundo e conhecê-lo a partir de um prisma relacional, onde o todo não seja reduzido. A complexidade nesse enfoque pedagógico, permite conhecer o todo contido nas relações com a natureza, política, cultura, sociedade, enfim, permite ao homem a compreensão de sua individualidade, de seu papel fundante de tudo que precisa ser pensado, repensado, criado e recriado. Permite também o desenvolvimento da cidadania e liberdade, pois só se pode ser livre conhecendo. (MORIN, 1998, 2000)

Uma nova perspectiva de estágio

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, certamente, constitui-se como uma experiência rica acerca da prática docente e pode possibilitar uma vivência formativa singular. Nele o licenciando pode ter acesso aos diferentes segmentos e espaços educativos, deparando-se com novas realidades. No espaço destinado ao estágio pode-se oportunizar o aprofundamento das teorias, o fortalecimento das práticas, a busca por soluções e reelaboração das questões, a permissão ao erro produtivo e a vivência fora do campo da certeza.

Aqui, portanto, pretende-se promover um olhar acerca do estágio que vá além da vivência formativa tradicional, norteando a ação pedagógica do professor ao encontro de projetos de atuação e intervenção a partir de pressupostos metodológicos e pedagógicos globalizantes.

Retomando a dialética estabelecida por Pimenta (1997) e Schon (1990) onde a ação-reflexão-ação são necessárias e agora ampliadas numa perspectiva transdisciplinar.

No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções-chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum. (MORIN, 2003, p. 115)

Como enfatiza Morin (2003), nessa nova proposta é necessário pensar um projeto em comum. Aliado a isso o autor conclama a reforma do pensamento, para tanto, ele propõe a reforma da Universidade. Cabe aqui, então, a justaposição da demanda formativa dos cursos de licenciatura, que têm como objetivo a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento. Podemos, a partir dessa prerrogativa, refletir sobre a necessidade do atravessamento das disciplinas, sejam elas “próximas” ou “distantes”.

Certamente, tal proposta, a priori, apresenta-se de forma ambiciosa. Inúmeras questões surgem no intuito de buscar respostas acerca de: Como relacionar saberes? Como inter-relacionar conhecimentos ou disciplinas? Como ampliar essa visão fragmentada do conhecimento? Como transpor as fronteiras impostas pela organização das áreas de conhecimento? Como construir proposições formativas que possibilitem a inter e a transdisciplinaridade?

As respostas a tais indagações não estão distantes do fazer e da ação pedagógica. Portanto, a proposta apresenta-se como um desafio a ser encarado a partir de tentativas, do próprio caminhar, por meio de projetos e orientações na execução do estágio que possibilitem aos licenciandos as aproximações com áreas do conhecimento inusitadas. Diante deste cenário os mesmos poderão abrir mão das pré-formulações e dos pré-conceitos, ou da institucionalização do estágio como proposta estanque e inerente a determinada função, profissão ou área do saber.

Por que não relacionar saberes de áreas com Educação Física, Matemática e Geografia? Por que não mesclar projetos que envolvam conhecimentos do campo da História, Literatura e Artes Visuais ou até mesmo, Física, Literatura e Música? O

presente contexto sugere a transgressão de barreiras, a experimentação, oportunizando novos saberes, diversos olhares, possibilidades de experimentação de “erros” que possibilitem futuras reflexões com ações inovadoras em um movimento dialético.

Na prática, o estagiário pode estabelecer relações com diferentes centros de interesse, criando projetos, construindo parcerias, ampliando o escopo de investigação, experimentação e intervenção. Tais experiências são facilitadas pela presença do diálogo entre licenciando, professor tutor e colegas de curso, compartilhando descobertas, angústias, dificuldades e conquistas que se somarão na formação global desse futuro professor.

Diante dessa gama de experiências vivenciadas no estágio, cabe ao licenciando fazer uso de diferentes linguagens e recursos de registro; escrito, visual, corpóreo ou musical. Vale ressaltar que o aprendizado se fortalece na escrita, mas há várias formas de acessar o conhecimento, diferentes formas de abordá-lo, de transpô-lo, por conseguinte de atravessá-lo, cabendo ao caminhante, caminhar nesse processo de aquisição e produção de conhecimento.

Por fim, é certo dizer, que não parece ser uma tarefa fácil, muito menos cômoda, menos ainda entediante. No entanto, fica a proposta de que se faça uma tentativa, pois a Educação Moderna se apresenta em seu ápice e essa se fez muito competente em fragmentar seu conteúdo, assim como o filósofo Descartes em seu método recomentou, para entender algo, divida-o em partes iguais e terá o entendimento. A proposta não é entender tudo de tudo, não é acumular conhecimento, é saber relacioná-lo, aceitar sua complexidade e estabelecer as mais diferenciadas relações possíveis entre esses saberes.

Considerações Finais

Para um trabalho ou prática educativa mais globalizante, o educando e professor necessitam abrir mão das certezas, aprender a lidar com as incertezas, valorizar mais o caminhar, o processo de construção de conhecimento. Abrir mão daquilo que traz segurança, mas não traz crescimento. Tudo que é “pré” necessita ser revalidado, revisitado. A produção de novos conhecimentos nos parece um desafio contínuo, processual e infinito.

Certamente, mudar paradigmas de atuação profissional e modos de estar e ver o mundo não se apresenta como tarefa simples ou fácil, no entanto, o convite se faz no sentido de se aproximar do complexo, não necessariamente por que é mais difícil ou rebuscado, mas porque somos sujeitos dotados de complexidade, de inteireza. Vale salientar aqui a diferença fundamental entre simplismo e simplicidade, pois esse primeiro é composto pelo reducionismo que se transformou o conhecimento.

A meta, certamente, não é o acúmulo desmesurado do conhecimento ou os louvores à sapiência arrogante, mas o desenvolvimento de um saber construído a partir de um pensamento sistêmico, altamente relacionado, orgânico, global e holístico. Assim como o homem, o saber é complexo, há muitas descobertas a serem realizadas nas diferentes áreas do conhecimento. Quiçá possa-se verificar, nas próximas gerações de professores, a busca pelo conhecimento mais amplo, menos fragmentado ou isolado.

Referência

Coll, César; Solé, Izabel. *Professores e a concepção construtivista*. In Coll, César e orgs. *Construtivismo na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Guido, Humberto. *A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Morin, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Pimenta, S. G. *Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor*. Nuances, vol. III, São Paulo, setembro de 1997.

Schon, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Zabala, Antonio. *Prática educativa - como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998^a.

Zabala, Antonio. *Os enfoques didáticos*. In Coll, César e orgs. *Construtivismo na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artmed, 1998^b.

ARTES NA ESCOLA: VIVÊNCIAS COM DIFERENTES LINGUAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jeane Oliveira Da Silva Paula

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O presente artigo apresenta uma experiência vivenciada durante o ano de 2015 em uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Ituiutaba/MG. Após estudos sobre a importância da Arte na formação das crianças, optamos por construir um projeto que contemplasse todas as crianças da instituição. Dessa forma, nós professores e coordenação pedagógica nos reunimos periodicamente para conversar e planejar as etapas do trabalho.

Nossa escolha por um trabalho de Artes a partir das obras do artista Romero Britto ocorreu por ser um artista plástico brasileiro e contemporâneo. Além disso, acreditamos que o trabalho desenvolvido pelo artista se familiarizou com a população de modo geral. Cópias de suas obras são encontradas facilmente em shoppings, galerias de Arte, além de serem reproduzidas parcialmente em materiais escolares, utensílios domésticos, entre outros. Um dos motivos dessa “popularização” pode ser pelo fato dos trabalhos possuírem temas, formas geométricas e pelo fato das cores exploradas proporcionarem aspectos alegres ao cotidiano, o que estimula e atrai o público infantil e adulto de modo geral.

Somando a estes aspectos, optamos por realizar esse trabalho, pois a biografia deste artista possibilita reflexões significativas para a formação das crianças. Romero Britto procurava reverter sua realidade com a Arte por meio da criatividade com as cores e a educação. Em suas produções aborda valores éticos como amizade, companheirismo entre pessoas e animais, solidariedade com o ecossistema, satisfação no meio familiar e educacional, entre outros, os quais devem ser incentivados e/ou reforçados em nossa sociedade.

Dessa forma, buscamos no desenvolvimento desse trabalho realizar releituras das obras deste artista plástico, além de possibilitar ao aluno um olhar sobre o mundo por meio da Arte.

Atualmente a disciplina de Artes inseri se no currículo escolar como área de conhecimento, como declara a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina o Art. 26 § 2º “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Mas para além de contemplarmos essa área de conhecimento, nos propomos a contribuir com o desenvolvimento de valores estéticos e éticos que devem ser contemplados socialmente.

O objetivo geral desse trabalho foi aguçar a criatividade das crianças, de modo a se tornarem sujeitos mais observadores e críticos, e despertar nas crianças o gosto pela pintura, além de ampliar nas mesmas o conhecimento de mundo.

Entre os objetivos específicos estão: desenvolver oralidade, interação e socialização; aprofundar conhecimentos sobre cores, linhas e formas; desenvolver a imaginação,

criatividade, atenção, concentração, expressão artística, percepção visual, noção espacial; trabalhar o conceito de releitura de uma obra artística, entre outros.

Os caminhos percorridos...

Inicialmente conversamos com as crianças sobre a proposta do trabalho. As crianças demonstraram grande interesse pelo tema e deram opiniões sobre o que poderia ser contemplado no projeto.

Realizamos uma leitura sobre a vida do artista Romero Britto. As crianças conversaram muito sobre aspectos relacionados a biografia do artista.

No próximo momento apresentamos a proposta de que os alunos, após apreciação das obras, expostas em um mural da escola, realizassem uma produção textual sobre as obras “O PEIXE” e “BORBOLETAS”. Depois da produção textual pedimos que compartilhassem seus textos com a turma. A priori pensamos que poderia haver alguma resistência, mas pelo contrário, eles estavam tão fascinados pelas obras, que fizeram questão de ler seus textos.

Avaliamos esse momento como significativo, pois permitiu a realização de um trabalho com várias áreas de conhecimentos, como a Arte e a Língua Portuguesa. Percebemos por meio dessa atividade que é possível trabalhar a linguagem oral e a linguagem escrita de forma significativa, por meio de atividades que interessem as crianças.

Em outro momento, optamos por construir painéis junto com os alunos, com releituras de obras do artista estudado. As

crianças se divertiram, participaram pintando, cortando, colorindo, dando os seus “toques” nas telas. Ficamos felizes em perceber como as crianças se apropriaram da linguagem artística.

Oferecemos materiais diversificados para que as crianças pudessem construir suas obras de Artes. Pintaram latinhas, telhas, pratos, caixas, fizeram maquetes. Esta fase exigiu de todo o grupo um maior empenho e dedicação devido ao tipo de tinta utilizada e a grande quantidade de detalhes utilizados nas obras, porém o resultado foi excelente. Os alunos tiveram oportunidade de expressar a criatividade, a interpretação, o uso da cor, forma, textura, sentimentos e emoções.

Na culminância do projeto, organizamos juntamente com as crianças uma exposição dos trabalhos produzidos. Tivemos o apoio de toda a comunidade escolar, bem como divulgado em mídia impressa, televisiva e em redes sociais. Os discentes sentiram e vivenciaram o reconhecimento do trabalho.

Após a exposição dos trabalhos para toda comunidade, os alunos organizaram as fotos, vídeos para serem colocados na página da escola. Nesse momento a linguagem escrita também foi explorada, visto que as crianças tinham que escrever relatos sobre cada momento vivenciado no projeto.

Ao término das atividades realizamos com as crianças uma avaliação do projeto. Nos relatos, foi nítido o entusiasmo e o despertar das crianças para a importância da Arte. As colocações dos alunos revelam que o trabalho desenvolvido possibilitou a construção de novas maneiras de perceber, analisar e interpretar essa área de conhecimento.

Abaixo segue o depoimento de uma professora que também participou do projeto:

Vejo que a implementação da proposta pedagógica está sendo um sucesso e não poderia ser diferente, pois foi bem elaborada e fundamentada, assim como a produção do material didático pedagógico, feita de forma clara, com atividades acessíveis e atrativas para os alunos. Por isso, só resta parabenizar a professora pelo desempenho e agradecê-la pela oportunidade de compartilhar conosco sua produção, a qual será bem aproveitada em nossas aulas, bem como e os resultados obtidos, com todos os imprevistos, que sabemos que podem ocorrer e, principalmente, a satisfação pelo envolvimento por parte dos alunos.

Percebemos que o trabalho conseguiu atingir os objetivos propostos, além de envolver toda a comunidade escolar.

Algumas considerações

Buscamos nesse trabalho refletir sobre contextos históricos e culturais, além de contemplar as relações entre aprendizado, interpretação e produção. Como o projeto propõe trabalhar com a leitura de imagens, abordamos nas discussões com as crianças a importância do “ver” e do “analisar”, desafiando-os a este exercício tão necessário num espaço coletivo.

Durante as atividades, a vivência de processos de criação desafiou os alunos na construção individual e coletiva de formas artísticas, privilegiando os momentos de ver, refletir, analisar, interpretar, fazer e conhecer a Arte. Exploramos, a partir das obras do artista Romero Britto, a experimentação de materiais diversificados. Também foi possível abordar com as crianças como perceberam o desenvolvimento dos processos de criação,

suas preocupações, estudos, desafios e trajetórias. Diante do apresentado, ficou claro o entusiasmo e o despertar para a importância da Arte.

As falas das crianças revelaram que o trabalho desenvolvido possibilitou a construção de novas maneiras de perceber, analisar e interpretar a Arte. O projeto envolve experiência, discussão e reflexão vinculadas à visão popular da Arte, do conhecimento e da produção criativa, vistas como históricas temporais e culturais. Por meio do fazer, apreciar, e do contextualizar, possibilitando um crescimento de processos criadores na linguagem artística.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o trabalho com Arte contribui com o desenvolvimento das crianças em aspectos como: percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Além disso, a criança tem a oportunidade de aprender de forma prazerosa e desenvolver seu cognitivo por meio do olhar observador.

Sugestões de leitura:

COX, Maureen. *Desenho da Criança*. Tradução Evandro Ferreira. 3ªed.– São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da Arte na escola*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2003.

A AFETIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: O OLHAR DO PROFESSOR INFLUENCIANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Lilian Calaça

Márcia Helena Ferreira Moyzés

“As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para expressar melhor a afetividade do nosso olhar”.

Rubem Alves

Introdução

Este texto traz algumas reflexões à respeito da Formação de Professores e mostra como a afetividade está presente e pode ser considerada como uma importante dimensão no processo de formação docente.

Temos encontrado diversos estudos que falam da formação do professor, enfocando aspectos subjetivos. Ao trazer essa dimensão para a Educação, podemos perceber que falta mais relevância para esse tema.

Diante das rápidas transformações tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea, processo empurrado pela globalização, entre outros, a educação de crianças e jovens

assume um papel preponderante, assim como a formação do professor sendo um dos pilares para a mudança da ação docente.

A ênfase dada para a formação de professores vincula-se ao princípio de que todo e qualquer projeto educacional só será reconhecido se ao professor for dado um novo papel, pois ele é o principal mediador entre o conhecimento, a criança e a transformação social e política de uma nação.

Partindo do exposto acima, as discussões apontam para a perspectiva de um profissional mais reflexivo, questionador, preocupado com sua prática docente. Sabemos que toda mudança para ser eficaz leva algum tempo para se solidificar, portanto, é notória, apesar da considerável literatura voltada para a educação neste prisma, uma mudança pouco significativa, pois o professor se prende, ainda, no esforço de passar seu conteúdo, esquecendo de que seu papel é mais profundo do que ele próprio pode supor.

Nóvoa (1995) ressalta que cada professor tem seu jeito próprio de organizar as aulas, a forma como se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, de se movimentar em sala. Esse jeito estigmatizado é como se fosse uma segunda pele profissional, dificultando ao professor em termos de mudança, pois muitas vezes se fecha para o novo, acomodado no seu jeito de fazer sempre igual. O autor analisa:

É verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional, (NÓVOA, 1995, p.16).

Existe hoje uma diversidade de propostas pedagógicas e de reflexões ampliadas da prática docente, visando a uma

educação emancipatória com profissionais críticos, dinâmicos que tenham o desejo de se modificarem e mudarem o mundo que os cerca. Entre os autores destacam-se: Cavaco (1995), Perrenoud (2002), Dalton (1996), Gomez (1995), Forquin (1992) Tardif (1999), Nóvoa (1995), Giroux (1986, 1997). Poucas propostas, porém, têm conseguido se projetar a partir de uma concepção de homem que considere a sua subjetividade e objetividade de forma conjunta. A formação das pessoas não acontece no vazio, sempre há trocas, interações sociais, experiências, aprendizagens e muitos outros tipos de relações (MOITA, 1995). Saber como cada um se forma, embora nem sempre seja possível, é entrar em contato com a singularidade da sua história e, sobretudo, com o jeito particular de agir, reagir e interagir nos seus contextos.

A desvalorização da profissão docente

No que diz respeito à educação brasileira, não podemos esquecer as reais condições em que professores e alunos trabalham. Na visão de Pereira (1999) “são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar” (p.111). A consequência dessas condições de trabalho, isto é, salários pouco atraentes, inexistência de planos de carreira e jornada de trabalho excessiva é o desestímulo de jovens à escolha dessa profissão.

Segundo Villa (1998), o professor não representa somente o valor do conhecimento num tempo histórico determinado. Ele socializa, inculca modos de ver a vida, ou seja, proporciona e

reforça a identidade nos alunos, influenciando-os na vida social. No entanto, Enguita (1991) enfatiza que

Os docentes vivem hoje, e desde há muito, uma crise de identidade que se têm visto refletir numa patente situação de mal estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte visível do iceberg. Nem a categoria nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc. (ENGUITA,1991, p. 41).

Nóvoa (1995) ajuda a esclarecer este ponto, quando diz que os professores formam um dos mais importantes grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, às vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico, já que o grande número de profissionais da área interfere na questão salarial. Diz ainda que, por existir professor que não investe na profissão, que não possui as competências mínimas esperadas, que faz seu trabalho sem a menor vontade, o professorado, no seu conjunto, passa a ser desacreditado, “é penalizado pela existência destes ‘casos’, que a própria profissão não tem maneira de resolver” (p. 30).

Segundo Sacristán (1995), embora sejam frequentes as declarações sobre a importante tarefa dos professores, estes não usufruem de uma posição social elevada, ao contrário. Esteve (1995) nos aponta que o professor do ensino fundamental e, sobretudo, o do ensino médio com formação universitária desfrutavam, há poucos anos, de um elevado status social e cultural. Tanto o saber, quanto a dedicação destes profissionais eram mais valorizados. Atualmente a valorização social é

vinculada a partir de critérios econômicos e, para muitos pais, os professores estão nesta profissão por incapacidade de ter um emprego melhor, mais rendoso. Esteve (1995) ressalta que “nesta perspectiva, o salário, converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferior aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos” (p.105).

Outro fato marcante desta situação está no grau excessivo de cobranças do papel do professor, o que o faz assumir cada vez mais responsabilidades diversificadas.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual etc., a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores, (ESTEVE, 1995, p.100).

Além de o professor ter que atender a essas exigências de maiores responsabilidades educativas, ainda é forçado a administrar problemas que antes faziam parte da esfera familiar. Hoje os professores é que estão incumbidos da tarefa de responsabilidade de socialização vinculada à família, especificamente no que diz respeito a valores básicos. O que está subjacente a isto é a incorporação da mulher no mercado de trabalho, o número de membros da família ter diminuído e o reduzido número de horas de convívio com as crianças.

Outras mudanças responsáveis pelo mal-estar docente estão vinculadas ao desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, forçando o professor a alterar o seu papel de “transmissor”, mudanças de expectativa em relação ao sistema educativo, falta de apoio da sociedade aos professores, desde os políticos até aos pais dos alunos, todos responsabilizam os professores pelas muitas deficiências e pela degradação geral do sistema de ensino (ESTEVE, 1995). Devido ao enorme número de funções, muitos profissionais perdem a qualidade de seu trabalho, não só por incompetência, mas, pela incapacidade de cumprirem simultaneamente todas as funções exigidas.

Frente a todas essas mudanças ocorridas o professor se encontra sem apoio e as repercussões do mal-estar docente na sua personalidade são sentimentos de desajustamento e insatisfação, perante os problemas reais da prática do ensino, em contradição com a imagem ideal do professor vista em sua formação. Para fugir de situações conflituosas o professor valse de pedidos de transferências para outras escolas, manifesta um forte desejo de mudar de profissão, apresenta constantemente esgotamento, estresse, ansiedade, depressão, autoestima baixa etc.

Sacristán (1995, p.72) nos alerta que, quando se responsabiliza o professor por aquilo que acontece nas aulas, “esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar muito pessoalmente o papel preestabelecido”.

Diante das inúmeras exigências feitas ao professor, não podemos nos esquecer da necessidade de ele estar se preparando e se atualizando cada vez mais. Libâneo ressalta que:

Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, o interesse de grupos e classes sociais e agir eficazmente frente a situações escolares concretas. Há uma necessidade premente de o professorado ampliar sua cultura geral [...] Ser culto, hoje, é dispor de ferramentas conceituais para lidar com as coisas, tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais. Culta é aquela pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. Uma pessoa culta está alerta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas. Mas, para isso, são necessários, sim, informação, conteúdos, estratégias de pensamento (LIBÂNEO, 2000, p. 36/37).

O papel da subjetividade nos saberes docentes

Nos diversos estudos sobre formação de professores tem-se discutido o papel da subjetividade nos saberes docentes. Barth (1996, pp.65/66) afirma que: “A emoção, a afetividade e até nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de nos apreendermos a nós próprios”. O modo como julgamos o valor de um saber e também o modo como sentimos o próprio saber, influenciará a nossa maneira de compreender uma realidade nova. Os professores têm uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber, e a qualidade do saber

adquirido vai depender também dos vínculos afetivos do professor para com o aluno. Daí a importância de os professores transformarem sua ação docente e a maneira como lidam com seus saberes. Como diz McLaren:

O modo de tornar o conhecimento escolar relevante para a vida de seus estudantes, de forma que os mesmos tenham voz, isto é, afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes [...] Os professores em última instância devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral (MC LAREN, 1997, p.xvii).

Um outro aspecto relevante para a temática da formação é apontado por Schön para quem a formação do futuro profissional deve ter a reflexão intelectual a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre “novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracteriza” (SCHÖN APUD ALARCÃO, 1996, p. 11).

A proposta de formação de professores discutida por Schön salienta a prática docente como fonte de conhecimento por meio da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do trabalho e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando.

A formação de professores precisa partir de uma expectativa em que o mesmo permita se surpreender pelo que o aluno diz ou faz, que pára e pensa no que acontece, no que observa, assuma o papel de professor reflexivo que “tem a tarefa de encorajar e reconhecer e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (SCHÖN, 1995, p.86).

Os estudiosos do corpo têm a perspectiva de Schön, pois eles também defendem que a pausa da surpresa é essencial para a aprendizagem, embora reconheçam que as crianças, são ainda educadas de modo militar em cadeiras enfileiradas, fazendo cada criança olhar a nuca do colega. Acerca disso Keleman (1996) afirma que:

[...] O estilo corrente de educação começa por desaprovar o movimento; a imobilidade dos corpos das crianças induz a padrões individuais de alerta que se aperfeiçoam e sustentam uns aos outros. A energia de alerta de cada criança pode então ser dirigida para a formação do papel do aluno ideal [...] A atitude de curiosidade é um sinal vital em qualquer sociedade, uma vez que indica o encontro e a resolução do inesperado (KELEMAN, 1996, p. 44/45).

Alguns autores como Pimenta (2002), Libâneo (2002), Sacristán (2002), Charlot (2002) chamam-nos a atenção sobre a importância de se considerar a formação teórica de uma cultura crítica, mesmo porque o saber docente não é formado apenas da prática. A teoria tem influência básica na formação dos docentes, pois favorece variados pontos de vista para uma ação contextualizada “oferecendo perspectivas de análise porque os professores compreendem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p.24). A escola seria um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, e conseqüentemente

poderia desenvolver a reflexividade e levar a aquisição de conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências que implicam a reflexividade.

Entre o conhecimento e a ação está a mediação do sujeito através de necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento, dito de outra maneira, entre a teoria e a prática intervém a subjetividade. As ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, de modo que o que fazemos está vinculado com o que pensamos e vice-versa. A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz.

Sacristán (2002) destaca que o professor que trabalha, nas condições de hoje, não é o que reflete, ele não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito. O autor ainda nos alerta sobre o professor do ensino fundamental que vive uma realidade diferente dos professores universitários,

[...] os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos [...] não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade fazemos coisas muito diferentes, a preço muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que quase sempre é o professor do ensino fundamental, é algo muito suspeito (SACRISTÁN, 2002, p. 81).

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, e ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho. Lembrando que os professores foram obrigados a separar o fazer do pensar e com um fazer de 40 horas, não há autonomia do pensar, o que gera a mais profunda alienação mental, corporal e política. Portanto, é um trabalho multidimensional que incorpora a identidade pessoal e profissional do professor, no seu trabalho diário na escola, na sala de aula, na sua situação socioprofissional. Além de Tardif (2002), outros autores como Fonseca (1997), Woods (1995), Weil (1993), Pereira (2000), comungam esta ideia. Incluímos a dimensão corporal na formação de professor, mostrando sua influência e a contribuição para um maior bem estar do professor consigo próprio e com seus alunos, visto que um corpo trabalhado energeticamente possui maior poder de contato e afetividade com os alunos.

Compactuamos com Keleman (2001), quando diz que o professor torna-se modelo para o aluno, é necessário que o docente experimente um prazer intelectual e corporal para que o aluno possa se conectar também com seu prazer e desejo de aprender. De acordo com Fernández (1994, p.67) se o professor não experimenta este prazer, “se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo e de uma experiência de comunicação de autoria, o aluno não receberá o ‘conhecimento prazer’ de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, isto é, aprendê-lo”.

Para Fernández (1990) a maneira como o professor ensina está relacionada com a maneira como ele foi ensinado. Necessário se faz compreender a relação de *aprendente* com os

*ensinantes*¹⁰, sendo os ensinantes todas as pessoas que têm uma relação com aspectos específicos ou não do conhecimento, interagindo com outras no papel de aprendente, não só no contexto da sala de aula, como também em outras situações do dia-a-dia. Tal questão é ressaltada por Tardif e Raymond (2000) ao afirmarem:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...] os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino (TARDIF; RAYMOND, p.161).

Como vemos a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida, incluindo suas rupturas e continuidade. Assim o professor não aprende sua profissão apenas nos cursos específicos de formação, mas principalmente nas relações que estabelece em todas as situações de aprendizagem. E mesmo que se forme oficialmente, o que aprendeu nas relações, a forma que o ensinaram, essa é a formação que o distinguirá dos outros professores.

¹⁰ Termo empregado por Fernández (1990) no livro “Inteligência Aprisionada” mostrando que *ensinantes* são as pessoas que assumem o papel de estar levando o conhecimento, ensinando algo, enquanto *aprendentes* seriam as pessoas que estão sendo ensinadas, que estão aprendendo alguma coisa, tema etc.

Parafrazeando Tardif (2002), o saber profissional está na confluência de vários saberes provenientes da sociedade, da instituição escolar, e dos outros atores educacionais.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor foi interiorizando um certo número de conhecimentos que foram construindo sua personalidade e sua maneira de ser ensinante. Segundo Tardif (2000), antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido o aparelho cognoscente para que possa nomear e qualificar as experiências que lhe acontece, vivencia uma série de fatos na família e na escola que vão influenciar na sua formação, na medida em que são formadoras. Portanto, essa primeira socialização e a socialização escolar marcam as condutas do futuro profissional da educação, pois na maioria das vezes quando ele pensa nas qualidades que quer encarnar ou evitar como educador, a imagem de uma professora que lhe foi marcante é o que surgirá em sua mente, ou a lembrança de alguma injustiça que viveu na pré-escola, ou seja, o que vivenciou na sua formação servirá de modelo nas suas condutas futuras. Assim uma boa parte do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os seus papéis e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização como aluno. O modo como este vivenciou o conhecimento, como se apropriou do saber e principalmente a maneira como foi passada essa experiência a ele, é que irá definir, constituir seu jeito de ser ensinante. Assim, mais uma vez constatamos a importância do professor, como ensinante, para se imbuir da responsabilidade e do conhecimento de seu papel como educador e formador de futuros cidadãos conscientes e críticos. Percebemos, então, que são as singularidades de cada um como registros de experiências de vida, que contribuem para diferenciar um professor do outro.

Sabemos que as crianças ficam mais sintonizadas com os gestos, as expressões do corpo do que os adultos. Entretanto, após vários anos envolvidos com a comunicação oral e escrita, essas crianças familiarizam-se mais com as letras “esquecendo” as expressões corporais (LOWEN, 1982). O professor, então, precisa se conscientizar dessa realidade e observar, mais detidamente, não somente seu corpo como os corpos de seus alunos. Precisa compreender as linguagens corporais ou pelo menos se tornar mais sensível para perceber algum bloqueio, ou sentimentos, respirações, gestos, enfim como os nossos corpos respondem aos cuidados recebidos e, principalmente, percebendo o *contato* consigo próprio e, conseqüentemente, melhorando a qualidade das relações com as crianças que estão sob seus cuidados. Segundo Lowen (1984, p.50) “apenas na medida em que se percebe o próprio corpo, pode-se perceber os outros, e só quando se percebe a si mesmo como uma pessoa pode-se sentir uma outra”. Assim, explica-se o fato de muitos professores não conseguirem olhar seus alunos, já que a maioria não consegue olhar a si mesmos como ressalta Fernández (2001), tão envolvidos estão com as palavras e tão distanciados das manifestações corporais.

Ao mencionarmos a palavra contato na relação do professor com seus alunos e consigo próprio, queremos dizer que há uma espécie de sintonia entre um e outro. Quando o fluxo energético é intenso e permite ao organismo manter-se ligado à vida, estabelecendo relações naturais com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação do corpo, pois o psiquismo e o somático encontram-se sintonizados de acordo com Reich, (1995), permitindo que a qualidade de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo seja de maneira intensa, vibrante, calorosa e envolvendo sensações de muito prazer.

Com tudo isso exposto, ressaltamos a importância do professor atentar sobre a qualidade do seu olhar. É necessário aumentar sua sensibilidade na lida com as crianças deixando permear o carinho, a atenção, o afeto em todo o processo do ato de ensinar.

Rubem Alves (2004) nos chama para refletir sobre o olhar do professor quando diz que ele é muito mais importante que os planos de aula porque esse olhar é imbuído de grande poder. Tanto pode despertar ou intimidar a inteligência, como se fosse dotado de certa magia.

Através do olhar do professor a criança faz a leitura do amor, da aceitação, do estímulo, do desejo que a criança aprenda, tudo inculcado nos olhos do professor. Porém, a criança percebe também, quando o olhar do professor está permeando a descrença, a raiva, a impaciência, a sensação de que ela, criança, não é capaz de aprender. Embora, o que na verdade fica registrado é a incapacidade do professor de ensinar. Porque, para o ofício de ser professor, a afetividade é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem.

Deixaremos as palavras finais para que Rubem Alves (2002) faça o convite para o alerta geral:

“Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continuará lá, mas recusa-se à partir para a aventura de aprender. A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido. Ela não aprende. Os psicólogos apressam-se em diagnosticar alguma perturbação cognitiva. Chamam os pais. Aconselham-nos a manda-la para

uma terapia. Pode até ser. Mas, uma outra hipótese tem que ser levantada: ‘que a inteligência dessa criança – que parece incapaz de aprender-, tenha sido petrificada pelo olhar do professor’. Por isso digo, professor: cuide dos seus olhos”

Referências

- ALARCÃO, I. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. SCHÖN e os Programas de Formação de Professores. In: *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editor Ltda. Portugal, 1996.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas-SP. Papyrus, 2002.
- ALVES, Rubem. *Gaiolas ou Asas- A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Edições ASA, 1994. Coleção em Foco
- BARTH, Brith-Mari. *O Saber em Construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- CAVACO, M. Helena. Ofício do Professor: O tempo e as mudanças. In: NOVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa. Porto Editora, 1995.
- CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA e GHEDIN (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.
- DALTON, M.N. O Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora? In: *Revista Educação e Realidade*, vol.21, nº 1, Jan/junho, 1996.
- ENGUITA, M.F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4 – 61, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: *Profissão Professor*. Lisboa. Porto Editora, 1995.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A Mulher Escondida na Professora – Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, Alícia. *O Saber em Jogo*. A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

FONSECA, S. G. *Ser Professor no Brasil – História oral de vida*. Campinas-SP. Papyrus, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares-Imperativos didáticos e dinâmicos sociais. In *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 5, 1992.

GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa, Publicações Don Quixote, 1995.

KELEMAN, S. *Mito e Corpo – Uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo. Summus, 2001.

LIBÂNIO, J. Carlos. Produção de Saberes na Escola: Suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA; GHEDIN. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.

LOWEN, A. *Bioenergética*. Trad. Maria Silvia M. Netto. São Paulo, Summus, 1982.

_____. *Prazer* - Uma abordagem criativa da vida. Trad. Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MC LAREN, Peter. Prefácio Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MOITA, Maria da C. Percursos de Formação e de TRANS-FORMAÇÃO. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Lisboa. Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação decente. In. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, nº 68, Dez. 1999.

PEREIRA, Marcos V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professores Reflexivos no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.

REICH, Wilhelm. *Análise do Caráter*. 2ª ed. São Paulo; Martins Fontes: 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA e GHEDIN. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dez/2000.

TARDIF, Maurice. Os Professores como Sujeitos do Conhecimento: Subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V.Mª. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2002.

VILLA, F. G. O Professor em face das mudanças culturais e sociais. In. Ilma P.A.Veiga(org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

WEIL, P.; D'AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. *Rumo à nova Transdisciplinaridade – Sistemas Abertos de Conhecimento*. São Paulo. Summus, 1993.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: Nóvoa, António. *Profissão Professor*. Lisboa. Porto Editora, 1995.

PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA E O EIXO DA PRÁXIS: O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marina Muniz Monteiro de Barros

Mara Ferreira Silva Santos

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências, contribuições e possibilidades vivenciadas ao longo dos Projetos Integrados de Prática Educativa I, II, III e IV do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.

A formação constitui-se num processo desafiador, por meio da qual ficamos frente a uma gama de novos conceitos e conhecimentos. Durante esse processo somos inundados por informações e teorias, mas muito questionamos sobre a prática. Como essas teorias se aplicam no chão da escola? Aliar teoria e prática, como veremos no decorrer deste trabalho, ainda é um dos maiores desafios das licenciaturas e está intimamente ligado ao objetivo de formar um docente reflexivo e crítico, que busque a transformação da realidade por meio de sua prática.

O trabalho está estruturado em três seções. Na primeira parte, discutimos acerca da formação docente e o desafio do eixo da práxis. Na segunda parte, analisamos as experiências vivenciadas no Projeto Integrado de Prática Educativa I, II, III e IV, como parte do eixo da práxis proposto no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia FACIP-UFU. Por fim, discorreremos sobre as perspectivas e desafios postos para a continuidade de nossa formação docente.

Formação docente: o desafio do eixo da práxis

Quando falamos em formação docente, recorrentes são os debates acerca da importância da relação teoria e prática. Parece ser consenso a ideia de que uma boa formação está estruturada em torno de uma ligação entre esses dois elementos, mas a questão reside em se os cursos de formação docente realmente conseguem realizar esse intento. Como nos diz Santos (2014, p. 28), “Muitos pesquisadores vem apontando a dicotomia no trato da teoria e prática como um os grandes problemas que acometem os cursos de formação de professores nas licenciaturas”. Historicamente, os cursos de formação de professores no Brasil apresentam esse caráter dicotômico, desde a criação dos primeiros cursos de formação, caracterizados pelo esquema 3+1, nos quais primeiro se fazia o bacharelado e posteriormente as disciplinas da licenciatura. Essa dicotomia perdurou pelas décadas seguintes, utilizando novas modalidades, como o tecnicismo, que deixava de lado qualquer reflexão sobre a teoria, enfocando apenas no saber fazer, sendo o professor um executor de técnicas.

A partir da década de 1990, o neoliberalismo em ascensão, começou a exercer sua influência na educação e na formação dos professores, levando a diversas reformas educacionais. Um marco do período foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem na Tailândia (1990), que teve como foco a erradicação do analfabetismo e a defesa do acesso à educação de qualidade para todos. Com relação à formação dos professores, esse documento focou em melhorias no desempenho escolar e não na formação inicial propriamente dita (SANTOS, 2014).

Segundo Santos (2014), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nesse contexto neoliberal e sob a influência dos órgãos internacionais, acabou com os cursos de curta duração e trouxe a criação dos Institutos de Educação Superior, fora das universidades, para facilitar a formação de professores da educação infantil e básica. Zaccur (2012) faz críticas à criação dessas instituições, pelo fato desta iniciativa ter o objetivo de propiciar uma formação mais rápida, acrítica, com vistas apenas ao saber instrumental da profissão, separando o fazer e o pensar. Segundo a autora,

Nessa linha prevalece o pensar estático, não dialético e, sobretudo, simplificador da complexidade do cotidiano escolar em que o perfil técnico-profissionalizante dos IES se projeta na contracorrente de pensar o fazer pedagógico para além das técnicas (ZACCUR, 2012, p.16).

Não se pode pensar numa formação docente que não privilegie o diálogo entre a teoria e a prática, e a docência é por excelência uma atividade que depende desses dois elementos. Como nos diz Teixeira (2009, p. 31), “nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.”

Em qualquer área de conhecimento, o futuro profissionalmente deverá ter, em sua formação, contato com o exercício prático de sua profissão, porém o fazer deve se fundamentar numa base teórica. “A ação mais simples que possamos imaginar não poderá ser executada por quem não tenha um mínimo de teoria sobre esta ação” (BARRETO e BARRETO, 1990, p.81). A teoria nos permite pensar formas de intervenção na realidade e refletir sobre ela, e a prática permite a transformação de fato. Ainda, segundo os autores, quando concebemos uma formação que separe a teoria da prática deixamos de atingir o objetivo precípua da formação, que é justamente aperfeiçoar a prática.

Para se pensar numa possibilidade de superação dessa dicotomia, primeiro temos que retomar o conceito de práxis. Na visão de Paulo Freire, práxis é a “capacidade de o sujeito atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade, de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano” (FREIRE, 2010, p. 08), constituindo a dialogicidade entre ação e reflexão. Para Braga (2008, p. 4340), baseando-se no pensamento marxista,

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.

Ou seja, mais além do que uma junção de teoria e prática, a práxis implica uma ação transformadora, sendo o agir do sujeito com vistas a transformar a realidade social, e é a partir dessa concepção que podemos considerá-la como a chave para

superar essa realidade segmentada, na qual o ideal é visto separado do material. Enquanto a teoria elabora a ação no mundo das ideias, é a prática que materializa essas ações, não podendo as duas serem consideradas entes distintos, ou a prática não irá cumprir sua função transformadora da sociedade.

É importante frisar que nem a teoria, nem as práticas devem ser compreendidas fora de seu contexto. Se ambas não podem ser consideradas de maneira isolada, tão pouco podem ser extraídas do meio onde se dão, pois constituem-se num reflexo desse meio.

Se como nos afirma Santos (2014), a práxis “implica em se efetivar uma atuação crítica e transformadora na realidade humana, em qualquer campo em que se atue”, no campo da educação não poderia ser diferente. Uma educação emancipadora que valorize a produção do sujeito enquanto criador de sua história não pode ater-se a essa visão que segrega pensamento e ação, mas proporciona aos seus alunos uma formação integral, desenvolvendo um cidadão crítico, que se preocupa com o seu agir no mundo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FACIP-UFU está em consonância com este pensamento. O documento, elaborado sob os princípios do pensamento de Paulo Freire, busca a formação de um profissional comprometido com a transformação do mundo, indivíduo cuja práxis seja voltada para a superação da realidade desigual e opressora na qual vivemos. Nessa perspectiva

[...] propõe-se, então, a partir do projeto emancipatório de homem, 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, 2006 p. 20).

A articulação teoria-prática está estabelecida no PPP, no chamado “eixo da práxis educativa”, sendo os objetivos desse eixo: ampliar a concepção de educação, reflexão contínua sobre a prática, possibilitar momentos de prática em espaços escolares ou não, incentivar a pesquisa, articular as diversas áreas de conhecimento, e contribuir para a formação de um profissional consciente do seu papel social, como fica demonstrado no excerto abaixo:

Uma formação pedagógica vinculada aos valores e aspirações democráticas, que prepare profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo. Uma formação pedagógica, portanto, que prepare o professor para compreender a diversidade cultural; as expectativas e as demandas sociais e que o prepare para traduzir essa orientação nas relações que venha a estabelecer com a comunidade na qual se insira (UFU, 2006, p.41).

Neste sentido, o Projeto concorda com Teixeira (2009) que diz que é fundamental que as universidades tenham espaços para reflexão sobre a docência e seus desafios.

Os princípios estabelecidos nesse eixo delineiam um profissional capaz de compreender a diversidade cultural, calcado em valores democráticos, comprometido com o ensino público e com a comunidade, que pense sobre os problemas do ensino e esteja apto para lidar com situações não previstas e com as mudanças sociais.

Assim, mais do que simplesmente expressarem um caminho fixo e único, o eixo da *práxis* educativa do curso de Pedagogia expressam propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, dando sustentação para os ciclos de formação (UFU, 2006, p.42).

O eixo da práxis tem início já no primeiro ciclo de formação, com os PIPE dos quais falaremos adiante. Os ciclos de formação são constituídos por três semestres letivos. Cada ciclo tem um tema específico e agrupam disciplinas e saberes relacionados com tal tema. Dentro dos ciclos, a proposta é de uma relação dialógica entre as disciplinas e o eixo da práxis, com culminância nos Círculos de Cultura, que representam uma síntese do que foi discutido ao longo de cada ciclo.

Projeto Integrado de Prática Educativa no eixo da práxis: um resgate de nossa trajetória de formação

O Projeto Integrado de Prática Educativa-PIPE está inserido no chamando eixo da práxis no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia da Facip-UFU. Seu objetivo é possibilitar aos licenciandos uma formação que alie teoria e prática, de modo que ambos os aspectos proporcionem uma atitude reflexiva sobre eles num processo de retroalimentação. Por articular disciplinas de formação pedagógica e de formação específica, o PIPE está caracterizado pela interdisciplinaridade. Como nos revela Silva (2008, p. 53),

Assim, no currículo do curso, o PIPE representa o eixo articulador da dimensão teórico-prática dos conhecimentos, tanto dos específicos da área como os educacionais e pedagógicos necessários à formação de professores, juntamente com os demais componentes que integram o Núcleo de Formação Pedagógica.

No PIPE, os estudantes são levados a conhecer a realidade escolar para que possam, juntamente com a teoria aprendida em sala de aula, pensar maneiras de transformar tal realidade, como estabelecido no PPP do curso:

Nesta perspectiva, os PIPEs iniciam o eixo da práxis educativa, onde pretendemos possibilitar aos alunos e professores o “aprender a aprender” com a pesquisa, contextualizando e proporcionando problematizações advindas da realidade que consigam articular à produção de conhecimento na área de atuação (UFU 2006 p.43).

As atividades desenvolvidas durante os PIPE têm por objetivo levar o aluno à compreensão da prática docente, seja ela em escolas ou outros espaços, considerando toda complexidade que a envolve.

O primeiro PIPE, que tem por tema a construção da identidade do profissional da educação, trouxe o resgate às memórias da vida escolar do estudante, e foi construído um memorial no qual os discentes relataram suas vivências nos bancos da escola. Desta maneira, tivemos contato com nossas representações e impressões sobre as marcas deixadas pelos docentes em cada indivíduo. Foi o momento também de nos apercebermos sobre nossa própria história como sujeitos modificados pelas experiências que tivemos nas escolas e como isso define nossa visão do professor que queremos ser.

Na construção do memorial, vimos como somos seres inconclusos, sempre em construção, foi um processo de olhar para dentro de nós mesmos e nos conhecermos mais intimamente. Nas palavras de Freire (2010, p. 45), conhecendo-se “problematiza-se e problematizando a si, problematiza a própria existência em meio a uma sociabilidade que lhe é própria”. Isso nos despertou a consciência de que somos sujeitos

ativos na nossa história e também na dos que conosco se relacionam, que nossas ações têm influência não só nas nossas vidas, mas também na daqueles que cruzam nosso caminho. Sentimos falta nesse PIPE de ações mais próximas da realidade docente, de um diálogo maior com a escola. A construção do memorial, embora tenha trazido reflexões, nos pareceu meio descontextualizada, pois não foi explicitada a importância dele na época, o que só viemos a perceber agora.

No PIPE II, que tem como tema “A escola como espaço de reflexão para o pedagogo”, o objetivo é observar e analisar a escola em seus vários aspectos. Primeiro, fizemos observações e fotografamos fachadas de escolas públicas e privadas da cidade; discutimos em sala quais as diferenças entre essas fachadas e que impressões nos passavam. No segundo momento, fomos conhecer o funcionamento da escola; observamos um dia letivo comum e tivemos contato com o regimento escolar e o Projeto Político-Pedagógico da instituição. A observação resultou num relatório em que discutimos como os espaços eram organizados, possibilitando que refletíssemos como a estrutura da escola tem relação com a organização do sistema escolar e com o processo de ensino-aprendizagem. A construção desse trabalho nos serviu para pensar que nada na escola é neutro ou feito por acaso, que mesmo a estrutura física é pensada para controlar e igualar os alunos.

No PIPE III, “As práticas educativas na Educação Básica e na Gestão Educacional”, tivemos o primeiro contato com a organização do trabalho pedagógico, não só relativo à docência, mas também à gestão. Novamente fomos à escola, onde cada grupo aplicou questionários a gestores ou docentes, de acordo com o tema a ser trabalhado. Esses temas foram sorteados em sala de aula e escolhidos a partir de questões consideradas

relevantes para discussão. O nosso em específico foi o fracasso escolar. Nas perguntas feitas aos professores buscamos compreender quais as suas representações sobre esse fenômeno. O foco do questionário foi compreender como os professores entendem o fracasso escolar e a que atribuem a sua ocorrência. A pesquisa resultou em um artigo, posteriormente publicado no “XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar”. A pesquisa, juntamente com a literatura de referência, nos permitiu uma discussão muito rica sobre o tema, suscitando reflexões sobre a influência da prática docente e do próprio sistema, como frisamos em nosso trabalho.

Percebemos também que a partir da literatura consultada e das próprias falas das professoras, o nosso sistema educacional não é pensado de modo que possa favorecer a superação do fracasso, este é organizado de maneira excludente e que não respeita as diferenças (SOARES; SANTO 2016, p.15).

O quarto PIPE cujo tema é Problematização da prática educativa, busca uma aproximação do discente com as práticas educativas, problematizando a realidade escolar e a organização do trabalho pedagógico. Houve uma aproximação com a disciplina de Antropologia Cultural, pois estudamos a cultura escolar e sua relação com todo o contexto social, relacionando os conteúdos das duas disciplinas. Tendo a cultura como objeto de estudo da disciplina de Antropologia foram levantadas discussões acerca da diversidade cultural, desmitificando preconceitos, além de nos ajudar a entender a escola como uma teia de valores e significados, tendo sua própria cultura.

Observamos, então, a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento,

constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível (SILVA, 2006, p.201).

A princípio, deveríamos dar continuidade ao trabalho desenvolvido no PIPE anterior, usando o mesmo tema para elaborar um projeto de intervenção a ser desenvolvido numa escola escolhida. Isso se daria a partir de pesquisa realizada dentro da instituição escolar para entender as necessidades da mesma. Porém, devido à greve docente, o calendário acadêmico foi reformulado, o que causou certo prejuízo ao desenvolvimento do trabalho, não sendo possível irmos às escolas, mas desenvolvemos o projeto de intervenção para uma instituição hipotética. Mesmo com o prejuízo, podemos considerar que a escrita desse projeto nos foi útil para pensarmos em ações que pudessem ao menos mitigar o problema em foco.

O PIPE V, que trata da relação escola-sociedade, tem por objetivo a socialização dos problemas e ações para a realidade da escola. Primeiro, revisitamos tudo que fizemos nos PIPE anteriores, construindo um novo memorial. A culminância desse PIPE se dá com escrita do artigo a ser apresentado no Seminário de Prática Educativa. Na construção desse trabalho, refletimos sobre tudo que vimos e aprendemos ao longo dos PIPE, refletindo sobre sua contribuição na nossa formação.

Tocando em frente: perspectivas para a continuidade de nossa formação docente

Com a conclusão do 5º semestre do curso, podemos dizer que entramos na reta final do curso. A partir de agora teremos mais contato com as escolas por meio dos estágios, o que nos possibilitará ver acontecendo tudo aquilo que estudamos em sala de aula e está previsto nos documentos de referência.

Acreditamos que para que isso se efetive de maneira que possamos contribuir tanto com a escola, quanto com nossa formação profissional, é necessária uma formação acadêmica crítica, que não esteja distanciada da realidade escolar, reflexiva e humanizadora. Sabemos que ser professor é encarar desafios diários e ter que lidar com situações adversas para as quais não há fórmulas ou soluções prontas. A escola é o lugar da diversidade por excelência, e devemos estar prontos para trabalhar com ela, pois "ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade." (TEIXEIRA 2009, p.33)

Concordamos com Mandú e Aguiar (2013) quando afirmam que o curso deve nos fornecer subsídios não só para o exercício da docência ou o trabalho na escola institucionalizada, pois como sabemos, o pedagogo pode atuar em diversas áreas, uma vez que a educação não se dá apenas em espaços escolares. Dessa forma, esperamos ter vivência em espaços diferentes e estarmos aptos a trabalhar na gestão, planejamento, supervisão, dentre outras funções.

Sabemos que o curso de Pedagogia não nos torna professores, nos construímos professores através de nossas vivências, das relações construídas na sala de aula, do exercício

da prática e das reflexões que fazemos a respeito dela. Aprendemos a docência sendo docentes, mas a nossa formação, não só a inicial, mas também a continuada, deve nos dar condições de percebermos que somos sujeitos inacabados e que nossa profissionalização deve estar sempre em construção.

Podemos dizer que esperamos estar em consonância com o perfil de egresso caracterizado no PPP, um ser com visão crítica e reflexiva sobre sua prática, autônomo, com a compreensão de si e do outro como sujeitos históricos, e um profissional que saiba lidar com as novas tecnologias e novos conhecimentos (UFU, 2006)

Concordamos que atendermos a esse perfil, seremos professores inovadores, sempre dispostos a pesquisar, se atualizar, e estabelecer com os alunos uma relação ética, solidária e humana, fora do paradigma de autoridade, construindo, junto com eles, o conhecimento.

Para encerrar, fundamentamo-nos nas palavras de Arroyo (2000, p. 121) que expressam bem o nosso sentimento e o que esperamos de nossa formação.

O aprendizado de métodos de estudo, pesquisa e trabalho, de dúvida e interrogação do real e de si mesmo, de classe e grupo. A necessidade e capacidade de comunicar o aprendido, de saber os caminhos, os métodos, os processos, por que se chegou ao conhecimento, as formas de entender a natureza, de produzir, de sobreviver, de conviver [...] trabalhar a memória como componente da mente humana, da compreensão e apreensão do real, de nós mesmos, nossa história e trajetória.

Considerações Finais

A escrita deste trabalho nos levou a evocar o experienciado nos PIPE ao longo do curso, não apenas como mera lembrança, mas como reflexão sobre o que foi aprendido e as atividades desenvolvidas. Refletir nos faz questionar se os objetivos expressados no PPP foram atendidos e quais as contribuições do PIPE em nossa formação.

Essa reflexão foi enriquecida com a literatura consultada, que nos trouxe novos olhares sobre a articulação teoria-prática, demonstrando a importância da práxis na formação do educador e na superação da realidade dicotomizada e excludente em que a educação hoje se encontra.

A partir da discussão aqui realizada, podemos compreender melhor a relação do PIPE com o chamando eixo da práxis do curso de Pedagogia, um momento deveras valioso, pela possibilidade de, desde o primeiro período, articular teoria e prática.

A análise do Projeto Político Pedagógico nos trouxe a dimensão da importância do PIPE, os objetivos definidos, se atingidos, contribuem significativamente para a formação do pedagogo, por nos levar a ter contato com a prática e a refletir sobre ela. Mas, relembrar nossas vivências nos fez perceber que nem sempre isso acontece.

Apesar dos percalços, podemos considerar que os Projetos Integrados de Práticas Educativas nos trouxeram sim contribuições válidas para nossa formação docente, como os momentos em que tivemos contato direto com as escolas.

Relembrar também nos faz refletir sobre nossas próprias práticas, enquanto discentes, diante dos desafios propostos pelos projetos. Desta maneira, podemos ver quais relações entre os conteúdos conseguimos estabelecer e o quanto evoluímos no nosso aprendizado.

Por fim, consideramos que os PIPE podem constituir-se em uma importante ferramenta na formação de profissionais conscientes da sua função social e comprometidos com uma educação que forme sujeitos de seu aprendizado e de sua história.

Referências

AMARAL, A. N. A dimensão humana da prática pedagógica: o papel do educador. In: *Caderno do professor*. MG, mar. 2000, p.35-42.

ARROYO, M.G. O subsolo comum da nossa docência. In: *Oficina de mestres: imagens e autoimagens*. ARROYO, M.G. (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, J.C; BARRRETO V. A formação de alfabetizadores. In: *Cadernos de educação popular*. n .17, 1990 p.54-61.

BRAGA, D.R. O conhecimento, a práxis e a formação humana nas perspectivas sócio-histórica em sula relação com a educação e a formação de professores. In: *Educere*, 8. Curitiba,. *Anais...Curitiba*: PUC, 2008, p. 403-446.

- FREIRE, P.S. *Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire*. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 25/02/2010.
- GANDIN, D. GANDIN, L.A. O professorado como profissão: que espaço é esse? In: *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- MANDÚ, T.M.C; AGUIAR, M.C.C. A formação inicial no curso de pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. *Educação temática digital*. Campinas, SP. vol 15, n 3.,2013, p.560-573.
- SANTOS, M.G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético*. Dissertação. Universidade Federal de Feira de Santana. Feira de Santana, 12/03/2014.
- SILVA, A.P. *Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) nas licenciaturas em ciências biológicas, física e química: desafios e possibilidades para a formação docente*. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia 22/08/2008.
- SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. Curitiba, n. 28, 2006 p. 201-216.
- SOARES, M.M.M.B; SANTOS, M.F.S. A escola pública e o fracasso escolar: dois pesos e duas medidas? In: *XIII Seminário nacional: O uno e o diverso na educação escolar*. 2016. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2016, p. 2379-2395.
- TEIXEIRA, G.F.M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Revista Educação Profissional*. Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009, p.28-37

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 10 de maio de 2016.

ZACCUR, E. G.S. A formação docente no Brasil: avanços e (des)continuidades. In: *Congresso de educação do Vale do Juruá*, 1. 2012, Cruzeiro do Sul. *Anais...*Cruzeiro do Sul: UFAC, 2012, p. 23-46.

VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

Daniella Alves de Medeiros

Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

As ponderações aqui apresentadas resultam de experiências realizadas no quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual de Educação Especial da cidade de Ituiutaba/MG, decorrentes da disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para Medeiros e Oliveira (2016)

[...] o estágio é um espaço formativo de grande relevância, e torna-se substancial ao possibilitar o pensar em trabalhos de curso e em futuras pesquisas, podendo-se considerá-lo o “laboratório” do futuro professor. O estágio está para a construção da práxis, para a formação integral do educador, viabilizando-lhe momentos de observações, de familiarização com o espaço escolar, de análises, intervenções, discussões e sínteses, em que debates e embates ideológicos efervescentes emergem a respeito da educação escolarizada que se tem e da que se deseja ter.

Nessa perspectiva, as atividades e reflexões realizadas nesse estágio e apontadas nesse trabalho foram importantes para nossa formação, pois, demandaram ainda mais sensibilidade, atenção e cuidado, por se tratar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Para que fosse possível um olhar mais atento e reflexivo sobre a sala de aula observada e subsequentemente sobre a Educação Especial, buscamos respaldo teórico em Mendes (2010) e Kassar (2011, 2012) o que possibilitou uma transição pela história e entendimento de que nascer com deficiência ou algum tipo de necessidade educacional especial no mundo, foi por muito tempo sinônimo de discriminação, eliminação e exclusão, mesmo com o surgimento de mobilizações objetivadas a oferecer Educação Especial para as crianças com deficiência, estas não escapavam da exclusão. Kassar (2011, 2012) aponta que essas crianças eram submetidas a um movimento separatista, divididas entre “normais” e “anormais”.

As crianças que não se enquadravam no padrão de comportamento exigido pela escola regular, eram resignadas às instituições especiais de acordo com sua deficiência ou continuavam frequentando a escola regular, porém em classes especiais, separadas. “A prática de identificação de possíveis alunos ‘anormais’ era solicitada ao professor para organização de salas de aulas homogêneas” (MAGALHÃES, 2011, p.64).

Ao longo da história, por meio de pais e professores de pessoas com deficiência e movimentos sociais, avanços foram alcançados. Do movimento de integração, em que a criança permanecia na escola regular em classes especiais para tentar se ajustar ao padrão preestabelecido pela sociedade, passou-se ao movimento de inclusão, em que o foco transcende as limitações das crianças, atingindo as limitações do espaço/ambiente, na tentativa de oferecer uma educação de qualidade a todos.

Foi um grande progresso, considerando a história da Educação Especial, no qual a criança deixa de se adequar a escola, para o movimento inverso, a escola é que deve se adequar às necessidades da criança. Porém, Mendes (2010,

p.106) apresenta dados estatísticos importantes constatando evoluções discursivas, e com base nesses dados aponta que “a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola”. A autora completa:

As mazelas da educação especial brasileira [...] não se limitam a falta de acesso, pois poucos alunos com necessidades especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (MENDES, 2010, p.106).

Sendo assim, ainda há muito que se discutir em relação à educação especial e inclusiva no Brasil. Existe a necessidade de se refletir sobre as leis e teorias que regem as práticas pedagógicas existentes nas instituições especiais e regulares dirigidas às crianças com NEEs, buscando trabalhar de forma concisa em prol de seu desenvolvimento.

Esse breve panorama histórico da Educação Especial foi essencial para o estágio, foco deste trabalho, que aconteceu por meio de observações em sala de aula, com registros no *Diário de campo: estágio em Ensino Fundamental* (MEDEIROS, 2016), confluindo com discussões teóricas realizadas na universidade e atividades de intervenção que foram realizadas na sala de aula.

Com base nas observações e atendendo ao pedido e necessidades da professora, foram realizadas algumas atividades de intervenção sobre literatura e sobre a semana da consciência negra.

Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo abordar tais atividades desenvolvidas com a turma assistida, bem como

reflexões sobre o que foi essa experiência para os envolvidos nesse estágio. Para tanto, esse texto foi organizado em tópicos, em que o primeiro faz uma breve caracterização da escola e da turma observada; o segundo discorre sobre as atividades de intervenção desenvolvidas, as dificuldades e os êxitos; e por fim as considerações finais.

Caracterização da escola e da turma observada...

A escola pública da rede estadual de Educação Especial, na qual o estágio foi realizado localiza-se em um bairro periférico do município de Ituiutaba-MG e recebe crianças, adolescentes e adultos. A instituição oferece o Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; Oficinas pedagógicas (contra turno) de formação e capacitação profissional: culinária, arte, jardinagem e horticultura. A escola tem professores regentes e eventuais, bibliotecária e especialista da Educação Básica. Conta também com profissionais analistas como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, mas não há atendimento clínico por parte destes; atuam orientando o trabalho da escola e dos professores.

O espaço físico da escola é amplo e arejado, porém possui alguns problemas como: a falta de uma quadra para que os estudantes possam brincar e ter aula de Educação Física, que acontece em um pequeno espaço gramado sem cobertura, no intervalo os estudantes brincam no pátio e a inatividade do laboratório de informática, por falta de manutenção dos equipamentos.

As oficinas pedagógicas funcionam no contra turno: no turno da manhã horticultura, jardinagem e culinária, e na parte da tarde, oficina de artesanato (cerâmicas, bordado, tapeçaria, pintura, bijuterias, biscuit, crochê e vitrais). As salas são pequenas, porém são adequadas para a quantidade de alunos e a escola conta com uma boa acessibilidade para deficientes físicos.

A sala observada é composta por doze (12) estudantes entre onze e vinte e dois (22) anos de idade. Entre eles há dez (10) meninos e duas (2) meninas. Cinco (5) desses estudantes não conseguem acompanhar a turma, pois são altamente comprometidos cognitivamente com deficiências intelectuais, síndromes etc. Não desenvolveram a leitura e a escrita, o máximo que conseguem fazer, por serem condicionados a isso é o “desenho” do próprio nome, estes desempenham sempre atividades de colorir, enquanto a professora responsável trabalha o conteúdo da matriz curricular com os demais que já conseguem ler ainda silabando. Estes demonstraram dificuldade de compreensão e memorização, sendo o X da questão em todas as aulas o *concreto* e o *lúdico*.

Os estudantes dessa turma não são tão diferentes dos estudantes de uma turma de escola regular quanto ao comportamento. Eles gostam de brincar, conversar, falar besteiras, implicar uns com os outros. A diferença é que são mais carinhosos e dependentes.

De acordo com as observações, a professora aparentemente segue uma linha tradicional, carteiras enfileiradas, estudantes que estão mais avançados separados dos mais comprometidos e uma rigorosidade às vezes excessiva. Na medida em que as observações e atividades eram realizadas, foi perceptível a necessidade desse tradicionalismo e firmeza. Por

serem estudantes com deficiências e necessidades especiais, os pais superprotegem e não desenvolvem em seus filhos a autonomia, a disciplina e o respeito.

Apesar de algumas atitudes tradicionais, porém necessárias, identificamos a presença de afetividade nas aulas da professora que eram realizadas com uma linguagem simples, sempre buscando relacionar com a realidade vivida pelos estudantes. Em inúmeros momentos de tensão entre os educandos realizou intervenções pontuais com muita firmeza. Ficou clara a necessidade de uma professora auxiliar nessa turma, da realização constante de oficinas para os estudantes.

Durante o estágio foi observado que a professora segue um planejamento e auxilia os estudantes em todas as atividades. Durante a abordagem dos conteúdos e conversa com os estudantes sempre buscava lançar perguntas aos alunos mais comprometidos na tentativa de incluí-los na dinâmica da turma.

Trata-se de uma professora diferente, que demonstrou a tentativa de possibilitar a construção de conhecimentos dos seus alunos, acreditando em suas potencialidades e consciente de suas limitações. É possível que tais características advenham do profissionalismo da professora e da afetividade existente na relação professor-aluno. Para Santos e Rubio (2012)

A afetividade valoriza tudo na vida, tudo aquilo que está fora das pessoas, como os fatos e acontecimentos, bem como aquilo que está interno (causas subjetivas), como os medos, nossos conflitos, os anseios, etc. A afetividade valoriza também os fatos e acontecimentos do nosso passado e nossas perspectivas futuras. (p.03)

Nessa perspectiva, a afetividade que há nos seres humanos é responsável tanto por edificar sentimentos positivos quanto negativos. Sendo assim, a autorreflexão cotidiana é de suma

importância para os professores, para que não se deixem emaranhar pelas mazelas sofridas pela educação. Trata-se de uma luta interna e diária que deve travada pelos professores.

Atividades desenvolvidas... Das frustrações às novas perspectivas

As atividades desenvolvidas com a turma foram sugeridas pela professora, tais experiências serão abordadas aqui de maneira informal e em formato de diário devido a forma como tudo aconteceu.

A primeira atividade realizada foi sobre literatura. Teve como objetivo contribuir com as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora, bem como o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social dos estudantes por meio da literatura.

Nesse dia a professora havia faltado e a supervisora pediu que eu ficasse na sala até a hora do intervalo. Escolhemos e levamos livros de literatura da biblioteca para a sala. Cada estudante escolheu um livro, o objetivo era que cada um observasse seu livro, as palavras, as cores, os desenhos, identificasse o autor, o ilustrador. Inúmeros questionamentos foram feitos, como por exemplo: “O que tem em um livro? O que vocês veem?” Apenas as palavras história e desenho foram mencionadas. Conversamos sobre a diferença entre as histórias antigas e atuais, citando contos de fadas conhecidos por eles, falamos sobre romance, terror, aventura, mas os estudantes pareciam apáticos dando poucas respostas, me senti estranhamente sozinha dentro da sala.

Abordamos as possíveis características de um livro de literatura e registrando no quadro para que os estudantes pudessem copiar e fazer a separação silábica. Dois ou três fizeram a atividade com facilidade, os demais demonstravam preguiça e insatisfação. Alguns alunos realizaram atividades de pintura.

A contação de história nem chegou a ser realizada, havia um total desinteresse. Uma das alunas perguntou se podia “mexer com tinta”. Organizou-se um grande grupo e foram distribuídas folhas, pincéis e tintas. Demonstraram então que, naquele momento, o interesse deles era por atividades de pintura.

No dia seguinte realizei algumas atividades sobre a semana da consciência negra, dessa vez a professora estava presente, me senti mais aliviada. Copnversamos sobre Zumbi do Palmares, contei sua história, iniciando com a chegada dos portugueses ao Brasil trazendo os negros africanos que carregavam consigo uma rica e imensa gama de cultura. Um dos estudantes mencionou a capoeira numa novela que ele assiste. Falamos sobre a influência da cultura africana na cultura brasileira, citei danças, comida, vestimenta. Conversamos, fiz perguntas, mas aparentemente a maioria não estavam me compreendendo.

Quando terminei a professora perguntou se ela poderia interferir e eu disse que sim. Ela começou a falar tudo que eu já havia falado, porém de forma teatral, chegou a suspender os braços de um dos alunos e fingir que estava chicoteando-o com o cabo do som portátil que ela havia levado. De maneira lúdica, disse tudo que eu queria dizer, os estudantes davam gargalhadas e ela explicou que aquilo era muito sério. Quando foram questionados sobre o que haviam entendido, souberam

responder, a maneira deles, mas souberam. Após toda a encenação, ela disse que eu havia sido muito técnica e eles têm dificuldade com o abstrato. Precisava ser interessante, engraçado.

A segunda parte dessa atividade foi um filme, levei a lenda africana Kiriku e a Feiticeira. Após o filme fizeram atividades de pintura com desenhos sobre o filme e cruzadinhas. Senti que gostaram do filme e não paravam de falar no Kiriku.

Ainda há muito que aprender, o estágio é extremamente necessário para a formação docente e é apenas uma amostra de tudo que o professor vai encontrar. Identificamos que existem elementos que não há como aprender na graduação. Esses elementos são: carisma, desprendimento, domínio de classe, consciência das mazelas sofridas pela educação, visão de mundo e o principal, conhecer seus alunos e buscar compreendê-los, a forma como constroem conhecimentos.

Tais elementos poderão ser desenvolvidos com a experiência adquirida no chão da escola; com a força de vontade do professor; com o gosto e desejo pelo ensinar; pela capacidade de liderar e de reconhecer seus erros fazendo uma reflexão cotidiana de sua prática e seu efeito nos estudantes.

Considerações finais

A experiência do estágio supervisionado em uma turma especial deixou inúmeros questionamentos, algumas frustrações e novas perspectivas.

Esses estudantes possuem uma grande necessidade de explorar o mundo, de conhecê-lo, de construir autonomia de pensamento, de ação. Se para as crianças ditas “normais” é difícil essa construção, imaginemos para os estudantes em questão. Eles precisam ir para a escola todos os dias, mas o que fazer para que esses dias sejam significativos em suas vidas e também nas vidas dos professores? Pois eles também precisam de motivação.

Por onde começar? Por que a ânsia em alfabetizar pessoas com déficits cognitivos profundos que estão na escola desde a mais tenra idade e nem se quer lembram o nome da letra “A” ou ao menos entendem o que significa? Por que não o foco em uma educação para a cidadania, para a aprendizagem de outras habilidades que não seja a decodificação de palavras?

Analisando a conjuntura educacional, podemos encontrar muitas respostas na lógica do sistema de ensino. Mas o que fazer com elas? Pensando no município de Ituiutaba-MG, como acontece o diálogo entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação ou Superintendência Regional de Ensino? Existem outras propostas para esses estudantes? O que o corpo gestor pensa sobre isso e como aborda com pais e professores esse assunto? Existe essa abordagem, se não, por quê?

A professora assistida nesse estágio foca na alfabetização, na memorização, traz em suas práticas, a afetividade e o lúdico, mesmo com tendência tradicional. A importância da afetividade,

das brincadeiras, do lúdico, do concreto, são temas recorrentes no curso de pedagogia da FACIP e mesmo assim sentimos dificuldades em realizar as atividades, talvez por tentar seguir de acordo com as atividades da professora ou talvez por ter medo de que os estudantes não compreendessem o conteúdo exposto.

A experiência desse estágio possibilitou o entendimento que não basta saber um conteúdo, é preciso jeito, “jogo de cintura”, sensibilidade, visão ampla para conseguir fazer com que determinado conhecimento chegue ao aluno, aos alunos, de maneira que estes possam compreender, fazer associações, tirar conclusões. Isso requer experiência, experiência essa que será adquirida com o tempo, com os erros e acertos, com as frustrações e as conquistas. O estágio, como já mencionado, é apenas uma amostra, uma singela prévia de tudo que está por vir e que exigirá dos futuros professores, paciência e persistência para não ficarem desanimados, alienados e assim contribuir com a lógica social capitalista que “vive” a semear desigualdades.

Referências

SANTO, Fabiani; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Fundamental - uma contribuição teórica*. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Vol.3 – nº1. 2012.

KASSAR, M. C. M. *Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade*. Educ. Soc. Campinas, v.33, n.120, p. 833-849. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de Abr. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. 2010.

MEDEIROS, Daniella Alves de; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. *Estágio na primeira infância: vivências e contribuições*. 2016.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE (PIBID): REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

Izís Almeida Domingues

Vilma Aparecida de Souza

Introdução

Após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, no segundo mandato do governo Lula, teve-se a promulgação do Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que estabelece o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e institui ações em prol da qualidade da educação básica. Para isso, o Decreto traz como estratégia a organização de ações “em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a).

Nesse cenário, temos a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que sinaliza ações nas políticas de formação docente, ao alterar as atribuições da CAPES, que passa a assumir como mais uma de suas responsabilidades a formação dos professores da educação básica (BRASIL, 2007b).

Anteriormente a Capes era caracterizada como uma instituição responsável por acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Desta forma, com a Lei nº 11.502, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a “Nova Capes” assume como mais uma

de suas atribuições a implementação de ações voltadas para a formação e a valorização dos professores da educação básica. Tais ações são abrigadas em duas diretorias, a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED). Dentre essas ações, temos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Observatório da Educação; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor); Observatório da Educação Escolar Indígena; e Programa Novos Talentos (CLIMACO, NEVES e LIMA, 2012).

O programa PIBID, foco desse estudo, tem como meta maior contribuir na formação inicial de alunos das várias licenciaturas, inserindo-os na escola pública. Além disso, o PIBID tem como intenção reunir os esforços das secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades públicas, para que haja a melhoria do ensino público. O mesmo oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem às atividades realizadas ao longo de dois anos nas escolas públicas.

Cabe ao Programa de Incentivo de Iniciação à Docência os objetivos de:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica;
- II. valorizar o magistério;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes;

VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas (BRASIL, 2009b).

Tendo como intenção evidenciar a importância da pesquisa no redimensionamento do trabalho docente, o Programa tem como uma de suas atribuições, contribuir com a formação dos alunos bolsistas, enquanto futuros professores pesquisadores e colaborar com a formação continuada dos docentes das instituições participantes do subprojeto. Para isso, tomam como ações: realização de grupo de estudos; pesquisa das condições do trabalho docente; planejamento de ações didático-pedagógicas; construção de um banco de dados com os registros, imagens e análises desenvolvidas ao longo do subprojeto; elaboração de projetos de intervenção para aplicação nas instituições participantes; dentre outros (UFU, 2010).

Tais ações procuram também proporcionar aos professores, que atuam nas escolas públicas participantes do programa, um aperfeiçoamento intelectual, um processo de reflexão sobre a prática e a identidade pedagógica e superar os índices baixos de qualidade educacional, “assim a prática cotidiana é o objeto de reflexão e de formação profissional e o eixo estruturador do processo” (DALBEN, 2010, p.176).

Muito do que se houve nos cursos de formação inicial é que a teoria não tem relação com a prática. Dessa forma, o programa PIBID proporciona um diálogo constante entre a universidade e as escolas públicas, ou seja, um constante diálogo entre a teoria e a prática que contribui para a “formação inicial de docentes capazes de atuar de maneira propositiva em

ambientes escolares, gerando aprendizagens e provocando a revisão das práticas de educadores e gestores já profissionais” (GIGLIO, 2010, p.377).

No início do século XXI surgem novos desdobramentos da política educacional de formação docente. Estas são desenvolvidas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e implementadas a partir de uma série de programas que têm em vista, dentre outros aspectos, a formação de professores e a melhoria da qualidade educacional.

Nesse cenário, temos a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que sinaliza ações nas políticas de formação docente, ao alterar as atribuições da CAPES, que passa a assumir como mais uma de suas responsabilidades a formação dos professores da educação básica (BRASIL, 2007). Com a Lei nº 11.502, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a “Nova Capes” assume como mais uma de suas atribuições a implementação de ações voltadas para a formação e a valorização dos professores da educação básica. Tais ações são abrigadas em duas diretorias, a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação da Distância (DED). Dentre essas ações, temos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Observatório da Educação; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor); Observatório da Educação Escolar Indígena; e Programa Novos Talentos (CLIMACO, NEVES e LIMA, 2012).

O programa PIBID tem como meta maior contribuir na formação inicial de alunos das várias licenciaturas, inserindo-os na escola pública. Além disso, o PIBID tem como intenção

reunir os esforços das secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades públicas, para que haja a melhoria do ensino público. O mesmo oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem às atividades realizadas ao longo de dois anos nas escolas públicas.

Tendo como intenção evidenciar a importância da pesquisa no redimensionamento do trabalho docente, o Programa tem como uma de suas atribuições, contribuir com a formação dos alunos bolsistas, enquanto futuros professores pesquisadores e colaborar com a formação continuada dos docentes das instituições participantes do subprojeto. Para isso, tomam como ações: realização de grupo de estudos; pesquisa das condições do trabalho docente; planejamento de ações didático-pedagógicas; construção de um banco de dados com os registros, imagens e análises desenvolvidas ao longo do subprojeto; elaboração de projetos de intervenção para aplicação nas instituições participantes; dentre outros (UFU, 2010).

Tais ações procuram também proporcionar aos professores, que atuam nas escolas públicas participantes do programa, um aperfeiçoamento intelectual, um processo de reflexão sobre a prática e a identidade pedagógica e superar os índices baixos de qualidade educacional, “assim a prática cotidiana é o objeto de reflexão e de formação profissional e o eixo estruturador do processo” (DALBEN, 2010, p.176).

Muito do que se houve nos cursos de formação inicial é que a teoria não tem nada a haver com a prática. Dessa forma, o programa PIBID proporciona um diálogo constante entre a universidade e as escolas públicas, ou seja, um constante diálogo entre a teoria e a prática que contribui para a

“formação inicial de docentes capazes de atuar de maneira propositiva em ambientes escolares, gerando aprendizagens e provocando a revisão das práticas de educadores e gestores já profissionais” (GIGLIO, 2010, p.377).

O projeto busca promover um espaço propício para a formação inicial e continuada dos licenciandos e professores envolvidos, pois o trabalho docente na sociedade atual exige que ações sejam feitas no sentido de se repensar a concepção de docência e de educação e assegurar uma formação integral dos educadores para avançar nesse processo.

PIBID e a reflexão da prática educativa

Nesta seção apresentar-se-ão os resultados da pesquisa de campo. No decorrer da pesquisa realizada em um município mineiro com os professores supervisores participantes do PIBID, buscou-se compreender as contribuições do Programa PIBID na prática pedagógica da escola.

A trajetória metodológica desse estudo contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a técnica de entrevista semi-estruturada e questionário realizados com professores supervisores, acompanhando as ações do programa de quatro cursos de licenciatura, sendo eles: Física, Matemática, Pedagogia e Química.

Buscando compreender um pouco sobre as percepções dos professores acerca do papel do PIBID e a relação com a prática educativa da escola, foi perguntado então, o que era para ele o PIBID e qual a sua repercussão no trabalho pedagógico da instituição. Os depoimentos dos professores

revelaram que:

O PIBID é um programa de iniciação a docência das alunas da faculdade. É um vínculo, uma parceria, entre universidade e escola e com isso, se dá uma formação melhor de futuras professoras. E na escola eu vejo que foi muito bom, muito rico por que os alunos aprenderam e vocês também puderam vivenciar essa prática de perto. (Professor A)

O PIBID é um programa que financia a formação inicial de alunos ingressos nas licenciaturas. E o mesmo tem um papel muito importante na escola, pois traz ideias novas, direcionamentos e práticas diferenciadas. (Professor B)

Encontra-se presente nos depoimentos que o PIBID é um programa que incentiva, financia e valoriza a iniciação à docência. Vale destacar que nas visões de alguns sujeitos envolvidos o seu papel é proporcionar a vivência com a prática, trazer ideias novas, direcionamentos e práticas diferenciadas.

Com as atividades do referido programa na escola buscou-se desvelar se o mesmo causou alguma mudança na escola. Deste modo percebe-se nos depoimentos que o mesmo só por estar presente na instituição já causa transformações, além de mudanças de comportamento, de atitudes, de posturas e metodologias de todos. Assim como relatam:

Mudança tem bastante, a partir do momento que é inserido qualquer objeto ou pessoa na escola, isso causa uma certa mudança. No primeiro momento foi de desconfiança, às vezes, até mesmo de atrito. Então tem uma certa mudança de atitude, de postura, isso na escola e na sala de aula também (Professor E)

Sim! O PIBID é um programa que trabalha com muitas coisas diferenciadas, fora da sala de aula e outros, e isso mexe com a escola, com os outros professores e todos. Acredito que houve mudanças sim! (Professor A)

Mediante essas afirmações, pode-se perceber que houveram mudanças significativas, que de certa forma, chamaram a atenção do corpo docente, funcionários e alunos. E o PIBID de maneira crítica e reflexiva proporciona as instituições de ensino muitas vezes fechadas, a construção de um olhar diferenciado sobre as demandas da escola.

O mesmo tem incitado também mudanças em sala de aula como o comportamento dos alunos, aprendizado, questionamentos, participação e aproveitamento escolar, assim como expõem os docentes:

Alguns alunos passaram a se interessar pelo conteúdo por causa do licenciando e muitas vezes aquele aluno que eu não consigo atingir numa aula, o bolsista do PIBID consegue com suas atividades. Eles ficam curiosos. (Professor E)

Também notei mudanças em sala de aula, no comportamento dos alunos e no seus aprendizados. Na verdade acaba aquela monotonia de só um professor na sala. Aí com o pessoal novo eles participam das atividades, aplicando novas técnicas. Isso prende a atenção sim dos alunos. (Professor B)

Neste sentido, pode-se perceber que com a presença do PIBID na escola, dos licenciandos em sala de aula, aplicando planos construídos no coletivo entre os licenciandos e os professores de forma diferenciada e dinâmica, proporciona um ensino e aprendizagem mais

prazerosos e significativos para ambos.

PIBID e prática educativa como foco de reflexão

Com as ações do programa nas instituições de ensino, podem-se perceber no âmbito escolar, mudanças não somente por parte dos professores participantes do mesmo, mas também é evidente a inquietação e repercussão de todo o corpo docente da escola, portanto, o PIBID como algo novo e diferente a causa transformações na prática dos professores e também da escola.

No que se refere às influências do PIBID nas práticas pedagógicas dos docentes, foi indagado se havia mudado algo em seu saber prático. Todos os entrevistados responderam positivamente a essas mudanças, destacando a superação do modo conteudista e tradicional de se trabalhar em sala de aula.

Com o PIBID muita coisa, tudo o que nós fazemos tinha que ter embasamento teórico. Então eu li muito, eu aprendi muito. E tudo isso contribuiu para uma mudança na minha prática sim. Um exemplo é que deixei de ser muito conteudista. Hoje já trabalho atividades diferenciadas na sala de aula e não somente com recursos como o quadro e o giz (Professor C).

O PIBID mudou muito minha prática. Antes ela se baseava no livro didático, lousa e giz. Então era super tradicional e não conhecia nenhum dos currículos básicos, os PCNs, CBC. Então fui aprendendo com o tempo mesmo. Com o PIBID mudei a questão da metodologia. Agora algumas atividades eu procuro fazer de uma forma diferenciada, não sei se está

totalmente certo ou se está totalmente errado, mas estou tentando, estou estudando para isso, para melhorar a minha prática (Professor E).

O PIBID mudou, mudou bastante minha prática! Porque, pelo suporte que você tem na universidade, você está sempre aprendendo. Eu acho que o PIBID passa por isso. Então nos grupos de estudos e reuniões que fazemos semanalmente você vai percebendo a necessidade de mudança. Aí você passa a ver que está tendo que melhorar cada vez mais, aprendendo com eles, aprendendo cada vez mais (Professor B)

Percebe-se nos depoimentos que o PIBID tem contribuído significativamente no que se refere à prática educativa dos professores das escolas envolvidas no Programa. Os professores revelam que os estudos teóricos e as discussões feitas nos grupos de estudos e reuniões com coordenadores são espaços propícios para a reflexão e a construção de novos saberes que passam a nortear suas atividades educativas. De acordo com Lima (2010) estes saberes práticos, são saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores, fundamentados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, associados à vivência individual e coletiva.

As atividades do PIBID promovem a interlocução entre a universidade e as escolas de educação básica, colaborando de forma positiva a para a realização de um trabalho que envolve significativamente os professores em exercício num processo de trocas de saberes e experiências, contribuindo para a concretização da práxis e redimensionamento da prática pedagógica das escolas participantes.

Ao serem questionados sobre o incentivo à docência, ou seja, se o programa conseguiu atingir esse objetivo, todos afirmam positivamente e ainda ressaltam que o mesmo tem por finalidade demonstrar o que vem ser prática docente cotidiana, proporcionando, desta forma, aos alunos de dos cursos de licenciatura um olhar sobre o que é realmente a escola e se isto é o que eles buscam.

Sim! Assim, e acho que conseguiu e ampliou essa metodologia da sala de aula, deu um entendimento maior de como fazer com a criança para ela alfabetizar, sem ser tanto no tradicional ali com o livro. (Professor A)

Assim, eu acho que melhorou muito. Tem que buscar mais ainda, mas melhorou. Atingir assim conseguiu, mas acho que precisa de mais tempo. (Professor B)

Sim, mas não pelo dinheiro, por que o conhecimento que construímos ali juntos e que levamos por toda a carreira profissional é muito mais importante. (Professor C)

Com certeza de incentivo e outra coisa, ele permitiu às alunas chegar na sala de aula. Ele permitiu que as alunas tivessem oportunidade de ver se era aquilo que elas queriam. O contato com a sala de aula permite que a pessoa veja se é aquilo que ela quer , porque a partir do momento que ela tem esse contato semanal com as crianças, aquela que não quer, minha filha, não volta. (Professor D)

Sim, mas por outro lado deixa muito claro o que é docência. Então aquela pessoa que não tem afinidade para a docência, ela “cai” fora. (Professor E)

É fundamental que se perceba partindo das falas dos professores que o PIBID contribuir significativamente na

formação inicial dos licenciando e licenciandas, demonstrando-lhes a essência desta profissão de ser professor. Pode-se depreender que o PIBID apresenta-se como uma ação complementar no processo de formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura, por meio da inserção dos licenciados no cotidiano escolar. Tal inserção permite uma atividade de reflexão na escola por meio da interlocução com os docentes em exercício. Nessa interlocução, o trabalho dos docentes que já estão inseridos na realidade escolar passam a ser elemento fundamental de ponto de partida para estudos e pesquisas, enriquecendo o processo de formação inicial, no sentido de construir um processo de ressignificação da prática docente no cotidiano escolar.

Para não concluir...

Diante das lacunas e fragilidades herdadas com a história da formação de professores no Brasil, surgem novos contornos da política educacional de formação docente. Nesses novos contornos temos a modificação das atribuições da CAPES pela Lei 11.502/2007. A Lei 11.502/2007 atribui a CAPES a finalidade de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, a partir de programas que têm em vista, dentre outros aspectos, a formação docente e a melhoria da educação. O PIBID surge como uma dessas ações que incentivam a formação inicial de alunos das várias licenciaturas.

Os dados desse estudo permitem inferir que o Programa PIBID tem trazido elementos para uma reflexão da prática educativa tanto dos licenciandos como dos professores que atuam na escola, a partir das ações diferenciadas que são

realizadas no interior da escola. Ações essas realizadas no coletivo entre os licenciandos e o corpo docente, entre a universidade e a escola pública.

O Programa trouxe muitas contribuições para os professores supervisores que participaram desse estudo, uma vez que proporcionou o trabalho coletivo, o diálogo entre alunos bolsistas, coordenadores e professores supervisores, a troca de conhecimentos em eventos científicos, propondo o constante debate entre os mesmos sobre aspectos docentes.

Não podemos assegurar que o PIBID conseguiu alcançar todos os seus objetivos junto a todos os participantes. Mas é preciso afirmar que, a partir dos resultados desse estudo, para a maioria dos professores envolvidos, o Programa trouxe amplas contribuições, em relação a superação das dificuldades cotidianas da escola, das mudanças das práticas pedagógica, principiando ações efetivas e significativas que objetivam a reflexão-ação-reflexão, considerada indispensável ao trabalho e formação docente do profissional comprometido com a dimensão social e política da educação.

Referências:

BRASIL. *Lei no 11.502*, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. *Portaria Normativa da CAPES nº 122*, de 16 de setembro de 2009. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. *Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação*. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho*. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 166-187.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. *Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e*

continuada de professores. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 375-392.

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Uberlândia/MG, 2010.

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia (Séries Iniciais do Ensino Fundamental): Projeto 10

PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (PIPE): CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS(AS) DISCENTES DE PEDAGOGIA

Laís Lourenço de Almeida

Thayná Aureliano Martins

Vilma Aparecida de Souza

O presente texto tem como objetivo analisar a importância do eixo da práxis na formação docente, ao longo de cinco semestres do curso de Pedagogia, considerando as experiências vivenciadas nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPEs I, II, III, IV e V).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia FACIP-UFU orienta-se pelo princípio da articulação teoria-prática pedagógica, tendo como elemento norteador o eixo da *práxis* educativa e apresenta como proposta

Diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, ou seja, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. [...] Este [...] princípio, sustentáculo de uma concepção de educação que se pretende progressista, também se relaciona à necessária articulação entre a teoria e a prática na atividade e formação docente (UFU, 2006, p.27).

Sendo assim, o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) inicia o eixo da *práxis* educativa, trazendo objetivos e propostas de atividades que se apresentam como elemento de

articulação da prática pedagógica com as disciplinas teóricas que compõe o currículo do curso.

A proposta do PIPE I é constituir a identidade do profissional da educação, tendo como objetivo analisar os desafios da profissão docente. Para cumprir o respectivo objetivo, teve-se como proposta de trabalho a construção de um memorial de história de vida onde foi escrito um relato das experiências escolares vividas onde:

A auto narrativa não seria um registro, mas um relato do que se pensa que se fez em um determinado cenário, de que modo, por que razão. No caso dos memoriais, não se tratará, portanto, de uma busca ontologicamente obscura para saber se o relato é auto enganador ou verdadeiro, mas de observar como os professores recolocam em circulação suas próprias representações. (PASSEGGI, 2000, p. 04)

Desta maneira, o memorial é retomado individualmente como instrumento de reflexão de acordo com as vivências pessoais desde o início da vida escolar, levando em conta o que será de grande importância para a vida docente. Por meio dele foi possível resgatar da memória as práticas dos professores, promovendo reflexões construtivas, que corroboram a pensar o motivo que os levaram a desenvolver determinadas práticas e não outras.

No PIPE II, tem-se como temática “A escola como espaço de reflexão para o pedagogo”, tendo por finalidade analisar o espaço escolar e as diversas dimensões. Como atividade principal realizou-se pesquisa de campo em uma escola municipal, com intuito de conhecer documentos importantes, sendo eles o Regimento Escolar e o Plano Político Pedagógico, como também observar a rotina, a estrutura, entre outros

elementos. Esse desenvolvimento investigativo proporcionou análises na formação do futuro pedagogo. Essa experiência no contexto escolar resultou em muitas problemáticas e inquietações, como também foi uma atividade prazerosa. A pesquisa e a aproximação com a escola possibilitou contato com a realidade como também poder relacionar a teoria estudada e a prática.

Já no PIPE III, cujo tema é “As práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional”, teve por objetivo diagnosticar e analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola. Para efetivação das propostas retomamos ao âmbito escolar para aplicação de questionários, a fim de construir um artigo conforme o tema proposto. O instrumento de pesquisa foi elaborado a partir da problemática do trabalho do coordenador pedagógico, com vista a analisar as percepções dos coordenadores acerca das atribuições a serem desenvolvidas por ele na escola.

De acordo com Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire 1996, p. 29), pois as duas se complementam, entretanto, por meio da pesquisa se comprova que através do ensino há indagações para pesquisar. Sendo assim, o PPP do curso de Pedagogia retrata que:

[...] o eixo da *práxis* educativa do curso de Pedagogia expressam propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando sustentação para os ciclos de formação (UFU, 2006, p.42).

A prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Nesse sentido, vale ressaltar que:

[...] no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil (MELO, 2007, p.29).

Para atingir esse objetivo, o PPP retrata como fio condutor o eixo da práxis educativa assegurado pela origem da associação entre teoria-prática, com intuito de promover uma formação pedagógica respaldada em uma concepção crítica e extensa de docência, legitimando o professor como profissional apto em refletir a intenção e critérios da educação e que, diariamente, agirá com questões referentes ao sentido de prática educativa, finalidades e contexto. Uma formação pedagógica que ultrapassa a dimensão meramente técnica e descontextualizada, rumo a uma perspectiva macro de educação que compreenda os aspectos sociais históricos e pedagógicos presentes nos processos de ensinar e aprender (UFU, 2007).

Já no PIPE IV, cujo assunto é “Problematização da prática educativa”, o objetivo é identificar questões problematizadoras no contexto escolar, a partir das análises realizadas ao longo das atividades realizadas no PIPE III. Nesse sentido, como proposta de trabalho do PIPE IV foi realizado o estudo de vários referenciais teóricos a fim de garantir um embasamento para a elaboração de um projeto de intervenção em uma escola pública. No entanto, devido a diversos fatores não foi possível implementar o projeto. Diante do ocorrido e para finalização das

atividades desse PIPE IV, realizou-se uma roda de conversa onde todos os projetos foram apresentados havendo a participação de uma supervisora e uma professora de escolas municipais, as mesmas deram opiniões referentes a cada trabalho desenvolvido e corroboraram com as experiências pessoais dos grupos, mostrando o que pode ou não se efetivar nas instituições.

Como proposta do PIPE V, cujo tema é Relação escola/sociedade, tem como indicação de trabalho a organização de um Seminário da Prática Educativa, com o objetivo de socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola. Para desenvolver esse trabalho, propõe-se a organização de um Seminário temático para apresentação das atividades desenvolvidas ao decorrer dos PIPes.

Mediante aos fatores expostos, o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) como parte do eixo da práxis educativa, trouxe muitas reflexões e contribuições fundamentais para nossa formação docente. Entendemos que o fato de estar inserido o primeiro semestre do curso, assegura o diálogo permanente com as demais disciplinas, a aproximação e o conhecimento da realidade educacional, o debate com o papel do pedagogo/professor, dentre outros aspectos inerentes a nossa formação profissional. E, dando sequência ao eixo da práxis, muitas expectativas se abrem a partir dos estágios supervisionados, entendidos aqui como a continuidade desse movimento construção de nossa identidade profissional por meio da construção e de uma prática intencional e fundamentada. Uma orientação guiada pelo princípio da articulação teoria-prática pedagógica que tem por finalidade propiciar a tão almejada formação pedagógica alicerçada numa noção crítica e ampla de docência.

Referências:

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

MELO, Geovana Ferreira. *Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia*. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação Goiânia, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de construção identitária. *Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas: UNICAMP, 2000.

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.

SOBRE OS AUTORES

Aline Santos de Araújo

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Ana Tereza Vieira de Carvalho

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Professor Adjunto do curso de História da FACIP/UFU. Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Coordenador do PIBID História. Pesquisa temáticas relacionadas ao ensino de História, formação de professores, educação do campo e juventudes.

Beatriz Menezes

Graduada em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental.

Claudilene Abadia Freitas Guimarães

Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- FACIP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPOE - UFU. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Alfabetização, Planejamento, Avaliação Educacional, e Política Educacional.

Cristiane C. Brito de Oliveira

Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (Facip/UFU). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2013-2015). Foi Voluntária do Projeto de Iniciação Científica/PIVIC/FAPEMIG/UFU (2015-2016).

Daniella Alves de Medeiros

Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU/FACIP). Participou como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (2014, 2015) e do projeto de extensão Alfabetização e letramento por meio da arte: uma leitura singular do mundo, vinculado ao Programa de Extensão e Cultura Popular, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Davi Aragão Martins da Silva

Graduando do oitavo período do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Pesquisa sobre o potencial da fotografia no processo de ensino e aprendizagem em História. É monitor do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História – LAPEH (FACIP/UFU).

Elaine Costa Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia - FACIP / UFU. Participou do Programa PIBID no Sub Projeto Alfabetização. Possui experiência na área de Educação com ênfase na Alfabetização, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Hospitalar.

Fernanda Aparecida Oliveira Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (Facip/UFU). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial Pet (Re) Conectando Saberes, Fazeres e Práticas: rumo à cidadania consciente. Participa do grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – Geppope, da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal.

Fernanda Duarte Araújo Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Possui experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental como docente e coordenadora pedagógica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI). Coordenadora do I Curso de Especialização em Educação Infantil da FACIP/UFU.

Gabriela Dambrós

Graduada em Geografia Licenciatura pela UFSM (2011). Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação pela UFSM (2014). Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM (2015). Mestre em Geografia pela UFSM (2014). Doutoranda em Geografia na UFRGS. Professora de Geografia na rede pública municipal de Gravataí/RS.

Gilson Batista Machado

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Especialista em Supervisão Escolar e Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é docente no curso de

Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia. Atua também como professor de Educação Física em dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Jeane Oliveira Da Silva Paula

Graduada em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental.

Jéssica Cristina da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (Facip/UFU). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID (2013-2016). Voluntária do Projeto de Iniciação Científica/PIVIC/FAPEMIG/UFU.

Juliane Maria Puhl Gomes

Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS.

Kelly Roberto Vieira

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Kênia Marçal dos Santos

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Laís Lourenço de Almeida

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Larissa Moreira Ribeiro

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Supervisora dos estágios da licenciatura em Ciências Sociais.

Lilian Calaça

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Formada em Psicoterapia e Terapia Corporal Neo Reichiana, pelo Instituto Lumen de Uberlândia-MG e Analista Corporal Bioenergética pelo Instituto de Análise Bioenergética de São Paulo/ IABSP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus do Pontal, FACIP/UFU-MG. Atua principalmente nas seguintes áreas: Formação Docente, Metodologias e Práticas de Ensino,

Arte, Cinema e Corporeidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infâncias (GEPIS) da UFU/FACIP.

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Fundação educacional de Ituiutaba- FEIT/UEMG (1985), mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e doutora em Filosofia, História e 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/ Campus Pontal. Coordenadora do PIBID/Pedagogia, Área Alfabetização I, Membro do Nufope, Formação de Professores e Práticas Educativas da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (GEPPPOPE), da Universidade Federal de Uberlândia. Docente/colaboradora e orientadora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí.

Márcia Helena Ferreira Moyzés

Possui graduação em Psicologia e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Formação em Psicoterapia Corporal Neo Reichiana e Análise Corporal Bioenergética pelo Instituto Lumen de Ribeirão Preto. Psicopedagogia Clínica pela E.Psi.B.A. Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires. Atua principalmente nas seguintes áreas: Formação de Professores, Aspectos Psicológicos da Infância e Juventude

Mara Ferreira Silva Santos

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Marcos Flávio Alves Leite

Graduando do oitavo período do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Pesquisa a História da Educação efetivada no meio rural do município de Ituitaba, MG, Brasil. É bolsista do PIBID História do Pontal.

Maria Aparecida Guerra Lage

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Professora efetiva de Biologia da Escola Estadual de Uberlândia, MG.

Maria Helena Ciccí Romero

Possui graduação em Pedagogia Gestão e Tecnologia Educacional pela União Educacional de Minas Gerais (2006), Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Supervisão e Inspeção Escolar, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Tem experiência na área de Educação: Infantil, Básica, de Graduação presencial e a distância e Pós-graduação lato sensu a distância e como Supervisora Escolar do Infantil e Fundamental I e II. Atualmente é Supervisora Escolar do fundamental I na rede municipal de Uberlândia e Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-Graduação em Gestão Municipal da Educação versão 2014/2015) a distância (UFU/UAB - Universidade Aberta do Brasil).

Marina Muniz Monteiro de Barros

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Marisa Pinheiro Mourão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, com habilitação em Supervisão escolar e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, atuando e pesquisando os seguintes temas: educação a distância, formação de professores, educação especial e Língua Brasileira de Sinais. Atualmente é professora Assistente da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Centro de Educação a Distância como coordenadora dos cursos de formação de tutores e professores para EaD e, no curso de Pedagogia a Distância, na coordenação de Tutoria.

Reila Oliveira Guimarães Neves

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, FAGED-UFU, na linha de História e Historiografia da Educação, Mestre pela mesma instituição e linha de pesquisa. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, e Pós-Graduação em Psicopedagogia

pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE e Distúrbios de Aprendizagem pela Faculdade de Medicina da FM-ABC. Atuou como coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Santo André nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos programas de formação continuada de professores da rede e como professora das séries iniciais.

Atualmente pesquisa a história da educação brasileira relacionada as questões de gênero e arte, bem como, a representação de leitores nas fontes imagéticas do XIX e XX.

Thayná Aureliano Martins

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – (FACIP/UFU).

Vilma Aparecida de Souza

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação - Educação Especial e Inclusiva - Formação de professores - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

Viviane R. A. Moraes

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestra em Genética e Bioquímica pela UFU e Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Atuou como professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Uberlândia). Atualmente é professora adjunta do Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua na área de Educação (Ensino e Pesquisa), com ênfase na Formação de Professores (inicial e continuada), abordando temas que envolvem o Conhecimento Pedagógico e seus componentes. Possui experiência em atividades e projetos extensionistas.

