

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

prática educativa e
ESTÁGIO SUPERVISIONADO
a práxis na formação docente

Vol. 1



Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
(organizadoras)

PRÁTICA EDUCATIVA E
ESTÁGIO SUPERVISIONADO
A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vol. 1

Ituiutaba, MG
2016



©Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (organizadoras), 2016.

Editor: Anderson Pereira Portuguez

Diagramação: Leandro Pedro.

Arte de capa: Anderson Pereira Portuguez - Imagens disponíveis em *sites* Google, publicadas na rede por *Jornal Diário da Lagoa e Techtudo*.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Asé 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 Portuguez (Editor da Obra)

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Cláudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Dr. Hélio Carlos Miranda de Oliveira.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Prática educativa e estágio supervisionado: a páxis na formação docente /
Fernanda Duarte Araújo Silva / Vilma Aparecida de Souza (organizadoras).
Ituiutaba, MG: Barlavento, 2016, vol. I. 294 p.

ISBN: 978-85-68066-37-9

1. Educação 2. Estágio Supervisionado. 3. Formação de professores 4. Práxis 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.

SUMÁRIO

Apresentação <i>Fernanda Duarte Araújo Silva e Vilma Aparecida de Souza</i>	7
O lúdico no processo de desenvolvimento integral da criança: uma experiência no estágio supervisionado <i>Jéssica Aparecida Dias, Luzimeire Severino Domingos, Renata de Lima França e Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	14
Estágio supervisionado e prática educativa problematizada: a formação do pedagogo sob o prisma da gestão escolar. <i>Fernanda Aparecida Oliveira Silva, Ana Carolina Paulina de Assis Gomes, Maria Abadia de Oliveira e Vilma Aparecida de Souza</i>	25
Prática supervisionada: observação, diagnóstico, planejamento e intervenção <i>Giusley Dutra Oliveira, Natália Muniz Rodrigues, Gláucia Signorelli, Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih</i>	47 70
Apontamentos sobre a experiência e supervisão de estágio. <i>Juliane Maria Puhl Gomes, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad</i>	
Estágio curricular supervisionado como Estratégia de investigação no ensino de história: uma experiência no curso de História da FACIP/UFU. <i>Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i>	87

Estágio supervisionado: possibilidades de trabalho a partir do lúdico <i>Letícia Ferreira Silva, Fernanda Duarte Araújo</i>	109
Estágio supervisionado em espaço não escolar: possibilidades para a atuação do pedagogo <i>Mariane Gomes Pereira e Vilma Aparecida de Souza</i>	123
Inserção na docência e aceitação em um grupo Docente. <i>William Nunes, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad</i>	142
O lúdico na educação: possibilidades no estágio supervisionado. <i>Nívia Ferreira da Silva Menezes, Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	158
Aprender a ensinar história: reflexões sobre a experiência com o estágio curricular supervisionado. <i>Marcos Flávio Alves Leite, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i>	178
Estágio supervisionado em gestão educacional: em foco o grêmio estudantil. <i>Aline Mendes Sabino, Jacqueline Rodrigues Guedes, Vilma Aparecida de Souza</i>	199
Educação infantil: reflexões sobre a organização dos espaços. <i>Fernanda Duarte Araújo Silva, Vilma Aparecida Souza</i>	219

estágio como formação docente: a experiência da escola organizada em ciclos de aprendizagem. <i>Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Gilson Batista Machado</i>	231
Avaliação da aprendizagem: limites e possibilidades. <i>Rodrigo Duarte Araújo, Vanuza Aparecida Souza e Vanilda Aparecida Souza</i>	243
A corporeidade do(a) professor(a): corpos para compreender, aprender, educar, poetizar. <i>Lilian Calaça, Márcia H. F. Moyzés</i>	254
Sobre os autores	275

APRESENTAÇÃO

O intuito desta obra foi apresentar estudos tecidos a partir de estágios supervisionados realizados em cursos de pedagogia e demais licenciaturas de universidade públicas brasileiras.

Considerando que a questão da prática educativa desenvolvida nos cursos de formação docente configura-se como um tema bastante debatido por estudiosos, evidenciando as distintas dimensões que emergem pesquisas e reflexões, o presente livro foi organizado a partir da colaboração de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o que possibilita a obra uma perspectiva interdisciplinar de como o eixo da prática educativa tem sido contemplado em diferentes espaços educativos.

Iniciamos o livro com o capítulo I intitulado “O lúdico no processo de desenvolvimento integral da criança: uma experiência no estágio supervisionado”, de autoria de Jéssica Aparecida Dias, Luzimeire Severino Domingos, Renata de Lima França e Fernanda Duarte Araújo Silva. As autoras apresentam uma intervenção realizada no decorrer de um curso de Pedagogia. Durante as observações realizadas por meio do Estágio Supervisionado, observaram que o brincar na escola não era contemplado na rotina com as crianças e, se propuseram a desenvolver com toda a comunidade escolar um projeto que contemplasse o brincar como forma de socialização e cooperação dos sujeitos, além de abordar questões sobre o movimento corporal.

No capítulo II, “Estágio Supervisionado e Prática Educativa problematizada: a formação do pedagogo sob o prisma da Gestão Escolar” as autoras Fernanda Aparecida Oliveira Silva, Ana Carolina Paulina de Assis Gomes, Maria Abadia de Oliveira e Vilma Aparecida de Souza apresentam reflexões sobre a prática educativa vivenciada durante as atividades do Estágio Supervisionado no âmbito escolar, no

eixo da gestão educacional. As experiências vivenciadas permitiram vislumbrar os limites para a implementação plena da gestão democrática na escola pública, que apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergir para a democracia e a participação dos sujeitos nos rumos da escola, estas ainda têm desempenhado um papel periférico, diante do cenário macro de autoritarismo e centralização em que estão inseridos os sistemas de ensino.

O capítulo III “Prática Supervisionada: Observação, Diagnóstico, Planejamento e Intervenção” das autoras Giusley Dutra Oliveira, Natália Muniz Rodrigues, Gláucia Signorelli e Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih apresenta uma experiência de uma prática supervisionada referente às atividades de estágio do curso de Pedagogia, realizado na Educação Infantil, em uma creche filantrópica. A partir da observação e diagnóstico da realidade, as autoras realizaram uma intervenção e experimentaram, na prática, o “ser professora”.

No capítulo IV “Apontamentos sobre a Experiência e Supervisão de Estágio”, as autoras Juliane Maria Puhl Gomes e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad discorrem sobre um relato de experiência, resultante da atuação das autoras em supervisão de estágio, cumprindo ainda com um duplo propósito: partilhar vivências em supervisão de estágio, auxiliando docentes que se iniciam na supervisão, bem como apresentar a licenciandos ou futuros licenciandos, alguns elementos/orientações para auxiliar esse momento tão importante na formação de professores., podendo constituir-se em um manual da prática de estágio.

Em seguida no Capítulo V, intitulado “Estágio Curricular Supervisionado como Estratégia de Investigação no Ensino de História: uma Experiência no Curso de História da FACIP/UFU”, o autor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior apresenta um artigo com objetivo de refletir sobre a experiência efetivada nas turmas de Estágio Curricular Supervisionado I e

II, realizadas no ano de 2015 (primeiro e segundo semestre) do curso de História da FACIP/UFU. O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, é registrado um olhar sobre a história do Estágio Curricular Supervisionado; na segunda, destaca-se as especificidades da pesquisa no ensino de História; na terceira, registra-se reflexões acerca do referencial teórico abordado nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II; na quarta, é analisado os impactos da disciplina na formação dos futuros professores de História, por meio da análise dos trabalhos finais. Conclui-se que os futuros professores compreenderam que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Perceberam que a finalidade do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Entenderam que as aulas de história não podem se caracterizar como meras exposições dialogadas, mas como efetiva interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e diferentes linguagens.

Letícia Ferreira Silva e Fernanda Duarte Araújo, apresentam no Capítulo VI “Estágio supervisionado: possibilidades de trabalho a partir do lúdico” dados de um trabalho desenvolvido em na disciplina Estágio Supervisionado, de um curso de Pedagogia, que teve como objetivo observar, planejar, analisar e avaliar a ação docente, a sala de aula, pensando a ludicidade como questão problematizadora da prática pedagógica e como espaço de construção de conhecimento.

O Capítulo VII, “Estágio Supervisionado em espaço não escolar: possibilidades para a atuação do Pedagogo”, de autoria de Mariane Gomes Pereira e Vilma Aparecida de Souza, aborda a atuação do pedagogo em espaços não escolares, a partir de estudos e reflexões realizados na disciplina Estágio Supervisionado, no eixo espaços não escolares, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da

Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Nesse eixo, o Estágio Supervisionado IV visa trazer à tona as questões problematizadoras no contexto não escolar por meio do diagnóstico feito ao longo do eixo da práxis educativa. Para isso, o Estágio apresenta como proposta de trabalho a imersão do licenciando no contexto profissional não escolar, tendo como ponto de partida as práticas educativas e a análise da organização do trabalho pedagógico realizada em instituições sociais.

No Capítulo VIII, intitulado “Inserção na Docência e Aceitação em um Grupo Docente”, os autores William Nunes e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad disponibilizam uma sistematização, com base na etnografia, da experiência de estágio do primeiro autor, sob a orientação da segunda autora, tomando como referência os apontamentos constantes no diário de campo. O foco principal da reflexão foi o contexto de inserção/aceitação do estagiário no espaço escolar, descrevendo as negociações e conflitos que marcam o ingresso na docência.

Nívia Ferreira da Silva Menezes e Fernanda Duarte Araújo Silva abordam no Capítulo IX “O lúdico na educação: possibilidades no estágio supervisionado”, experiências desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG. Este trabalho teve por objetivo principal possibilitar reflexões sobre a importância do brincar e suas implicações no desenvolvimento integral da criança, ou seja, cognitivo, psicológico e afetivo, por entender que, proporcionando ao educando novos conhecimentos e apresentando novas possibilidades sobre o brincar, haverá estímulos de forma significativa para as suas relações, para o uso da imaginação, do faz de conta, emergindo o ato de representar aprendido desde o nascimento.

O Capítulo X, intitulado “Aprender a Ensinar História: Reflexões sobre a Experiência com o Estágio Curricular Supervisionado”, dos autores Marcos Flávio Alves Leite e

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior teve como objetivo refletir sobre o processo de ensinar e aprender história a partir da experiência efetivada nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de História da Faculdade de Ciências Integrada do Pontal, UFU. A metodologia de trabalho ao longo do ano de 2015 consistiu em três etapas: 1) Estudo bibliográfico de temáticas referentes ao ensino de História, formação de professores e multiculturalismo; 2) Observação e produção de notas de campo a partir de visitas na escola campo de estágio, especificamente nas aulas de História; 3) Produção e desenvolvimento de uma sequência didática bem como análise dos resultados dessa atividade trabalhada com estudantes do sétimo ano da Escola Municipal Manuel Alves Vilela. Concluiu-se que ao ensinar história é fundamental que o professor mobilize os estudantes, considere seus saberes e seus interesses. Dessa forma é possível uma apropriação, por parte dos estudantes, dos saberes históricos.

O capítulo XI, intitulado “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional: em foco o Grêmio Estudantil”, das autoras Jacqueline Rodrigues Guedes , Aline Mendes Sabino e Vilma Aparecida de Souza, é resultado das atividades e reflexões realizadas durante as atividades do Estágio Supervisionado no âmbito escolar. O objetivo deste capítulo consiste em problematizar a experiência vivenciada pelo grupo de estagiárias durante o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, em especial em relação ao Grêmio Estudantil. Avalia-se que essa experiência vivenciada ao longo do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional pode elucidar parte de algumas inquietações sobre a gestão educacional e seu distanciamento e aproximação do movimento de democratização da escola.

O Capítulo XII “Educação Infantil: Reflexões sobre a Organização dos Espaços”, as autoras Fernanda Duarte Araújo Silva e Vilma Aparecida Souza relatam sobre um processo de

formação continuada de profissionais que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino, em Uberlândia, Minas Gerais. O tema abordado nessa formação foi “a organização dos espaços escolares na Educação Infantil” que constituiu-se como um dos grandes desafios abordados nesses momentos de estudos e discussões.

No capítulo XIII, “Estágio como Formação Docente: a experiência da escola organizada em Ciclos de Aprendizagem”, os autores Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Gilson Batista Machado discutem o estágio como experiência e vivência formativa, que contribui para a formação social e profissional, constituindo-se como prática investigativa que pode apresentar diferentes dimensões, científicas, técnicas, pedagógicas, organizacionais, entre outras. A partir dessa perspectiva utilizam a experiência de implantação da organização do trabalho em ciclos de aprendizagem do município de Santo André-SP, desenvolvendo algumas reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem aos estagiários, como experiência formativa e reflexiva a partir de uma dimensão pedagógica diferenciada.

O capítulo XIV, “Avaliação da Aprendizagem: limites e possibilidades”, os autores Rodrigo Duarte Araújo, Vanuza Aparecida Souza e Vanilda Aparecida Souza abordam aspectos ligados à prática avaliativa, destacando atividades que poderão fornecer subsídios para construir uma prática avaliativa alternativa na escola atual que promova a aprendizagem efetiva dos alunos. Partem do pressuposto de que discutir aspectos referentes à avaliação da aprendizagem possibilita compreender a organização do trabalho pedagógico de modo geral e a partir desses aspectos tem-se a oportunidade de refletir sobre a realidade das escolas que geralmente trabalham com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao ato de avaliar.

Por fim, no capítulo XV, “A Corporeidade do (a) Professor (a): Corpos para compreender, Aprender, Educar,

Poetizar...”, Lilian Calaça e Márcia H. F. Moyzés trazem discussões acerca da formação do professor, enfatizando a necessidade dele estar repensando e refletindo sobre sua prática, uma vez que o modo como lida com seus saberes tem grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber. Diante disso, as autoras apresentam a temática da corporalidade do professor, mostrando sua influência e a contribuição oferecida para um maior bem estar do professor consigo próprio e com seus alunos, considerando que um corpo trabalhado energicamente possui maior poder de contato e efetividade.

Priorizamos assim, na organização dessa obra, estudos e pesquisas que contemplam experiências em estágios supervisionados sob diferentes vieses, mas que, em linhas gerais, apresentam em comum, a representação de que esse componente é imprescindível para a formação de sujeitos que compreendam os limites e possibilidades do trabalho nas instituições educativas.

Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza

CAPÍTULO I

O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Jéssica Aparecida Dias
Luzimeire Severino Domingos
Renata de Lima França
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma intervenção realizada no decorrer do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa intervenção foi proposta por meio de um trabalho interdisciplinar das disciplinas de Estágio Supervisionado e de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, no ano de 2015. Este trabalho foi realizado em uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG.

Durante as observações realizadas por meio do Estágio Supervisionado, observamos que o brincar na escola não é contemplado na rotina com as crianças e, por meio dos estudos realizados, acreditamos que a ludicidade contribui para o desenvolvimento intelectual, motor, social e afetivo das crianças. Segundo Ribeiro (2002, p. 56), “Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras”. Nesse sentido, optamos por

desenvolver uma atividade que possibilitasse às crianças vivenciar o brincar na instituição escolar.

Nosso objetivo foi desenvolver um projeto voltado para o brincar e contribuir para o desenvolvimento do educando a partir de momentos lúdicos, que oportunizassem a interação e a imaginação. Buscamos contemplar o brincar como forma de socializar e cooperar uns com os outros, despertar um novo sentido para o brincar na escola a fim de desmistificar a ideia de que o brincar deve ser apenas um brincar educativo ou um brincar pedagógico. Almejamos também abordar questões sobre o movimento corporal e o quanto ele pode ser prazeroso e estimulante ao vivenciar algumas brincadeiras que não necessitam de um material específico para a sua realização.

Acreditamos que este trabalho nos possibilitou a oportunidade de refletir sobre a educação no Ensino Fundamental, bem como a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, além de vivenciarmos experiências sobre o que estudamos no curso de Pedagogia. As disciplinas supracitadas que propuseram este trabalho de intervenção têm como objetivo contemplar o resgate desses momentos na escola, em especial o Ensino Fundamental, pois, muitas vezes, na transição da criança da Educação Infantil para esse nível de ensino, o brincar e as alternativas lúdicas de aprendizagem são excluídas da rotina dos educandos.

A observação com carga horária de 90 horas foi o primeiro momento deste trabalho e teve como finalidade compreender como é a rotina das crianças na instituição. O registro de acontecimentos e de ações foi feito no Diário de Bordo, além de realizarmos uma pesquisa bibliográfica sobre a importância do brincar na formação das crianças.

Dentre os autores estudados para fundamentação teórica deste trabalho, encontramos: Santos (2002), Almeida

(2003), Ronca (1989), Kishimoto (1996), Ribeiro (2002). A seguir, apresentamos algumas discussões teóricas sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Sobre a importância do brincar

Segundo Santos (2002), o termo lúdico tem origem no latim “*ludus*” e significa brincar, que inclui jogos, brinquedos e divertimentos, e possui a função educativa de aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo. É também uma ferramenta que pode ser utilizada para favorecer o processo de aprendizagem, além de permitir que ela crie uma série de experiências que contribuirão para o desenvolvimento futuro da criança. “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139).

Quando a criança brinca, ela estimula sua criatividade, facilitando, assim, seu aprendizado por meio da reflexão, do raciocínio, da autonomia e da criatividade, além de proporcionar momentos prazerosos. Assim,

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p.94).

Os professores devem ter o cuidado de inserir, em suas práticas, atividades lúdicas diversificadas, mas tendo em vista os objetivos que ele pretende com aquela atividade, pois, de acordo com Almeida (2003 p.63), “o verdadeiro sentido da ludicidade só estará garantido se o professor

estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma”.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor considere essas contribuições do brincar e busque construir planejamentos que almejem, além dos conteúdos curriculares, momentos com o brincar livre ou dirigido, tornando possível a otimização da aprendizagem de forma prazerosa e significativa, bem como o aproveitamento dos momentos lúdicos para observar as crianças brincarem, assim perceber as características das crianças envolvidas, podendo pensar em intervenções e em estratégias que podem facilitar e contribuir para o desenvolvimento delas.

Por meio do brincar, as crianças têm a possibilidade de desempenhar e de descobrir várias habilidades e potencialidades como: expressões, imitações, ilustrações do cotidiano, curiosidade, criticidade, concentração, memória, imaginação, dentre outras capacidades que cooperam e fazem parte do processo de aprendizagem. Além disso, o brincar também ajuda no desenvolvimento da coordenação motora, da psicomotricidade, bem como do esquema corporal e do equilíbrio. Dessa forma, o uso de atividades lúdicas deve-se fazer presente no cotidiano da escola, pois, segundo Ronca (1989, p.99), “O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia como atividades relacionadas apenas à infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”.

Nosso objetivo neste trabalho foi dar oportunidades às crianças para que pudessem vivenciar a ludicidade de forma livre, pois, para Kishimoto (1996, p.26), “quando o professor utiliza o jogo educativo em sala de aula de modo coercivo não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor”. Cordazzo e Vieira (2007, p.96), *apud* Bomtempo (1997),

destaca que a intervenção do professor deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois, quando a brincadeira é dirigida por um adulto com determinado objetivo, ela perde o seu significado.

Deste modo, quando a criança brinca livremente, ela está externalizando o que já foi internalizado por suas experiências e esse se torna um momento prazeroso no qual ela exercita o que aprendeu e o que foi significativo e expõe seus sentimentos de forma espontânea.

A partir da brincadeira, a criança exerce a experiência de se relacionar com o mundo de forma ativa, vivenciando tomadas de decisões. Na brincadeira, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Em alguns casos, as crianças não atingem o rendimento escolar esperado e apresentam dificuldades e barreiras no processo de aprendizagem. Nesses casos, a brincadeira pode se tornar uma ferramenta eficaz que pode ser usada como estímulo para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

É nesse sentido que o brincar se faz necessário na vida da criança, tanto em casa quanto no espaço escolar, dando-lhe oportunidades de se desenvolver nos mais variados aspectos, pois os momentos lúdicos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social, despertando sua curiosidade e expandindo seus conhecimentos e suas potencialidades.

A trajetória percorrida: como a escola percebe a ludicidade

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG, especificamente com crianças de três turmas de 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essas turmas foram escolhidas por serem as turmas cujas professoras demonstraram interesse em participar das atividades. Cada uma dessas salas de aula possuía em média trinta crianças. As atividades foram realizadas durante o período de Estágio Supervisionado, que teve carga horária de 90 horas na escola.

A partir das observações realizadas, constatamos que o lúdico não era contemplado na rotina escolar, desta forma optamos por fazer a intervenção voltada para o brincar livre, sem emprego de nenhum suporte, utilizando apenas o movimento do corpo para brincar. O tema da intervenção foi “Brincando livremente”. A metodologia desenvolvida perpassou desde a conscientização sobre o corpo humano e seus movimentos diários até a realização das brincadeiras.

Inicialmente, realizamos uma roda de conversa com as crianças para discutir a proposta de atividade que seria trabalhada. Em seguida, apresentamos as seguintes reflexões: “Vocês já perceberam o quanto nosso corpo se movimenta? Quantas vezes por dia mexemos braços, pernas, cabeça, mãos? Quantas vezes em toda a nossa vida já agachamos, pulamos, sentamos, deitamos, subimos, descemos?” A partir desses questionamentos, discutimos sobre como o tempo todo utilizamos o movimento corporal para realizar alguma tarefa, alguma expressão, seja ela qual for e a qualquer hora do dia, ou seja, o nosso corpo está em constante movimento.

Outra questão feita às crianças foi se conheciam alguma brincadeira em que não fosse utilizado nenhum material, somente o corpo e a imaginação. Nesse momento, as crianças relataram várias brincadeiras que utilizamos apenas o corpo para brincar como: pique-pega, balança-caixão, vivo-morto, dentre outras.

Durante a conversa, destacamos que o mais importante nas brincadeiras é a diversão, então convidamos as crianças para brincarmos sem usar qualquer tipo de material, utilizando e explorando apenas o corpo. As crianças aceitaram imediatamente o convite. Apresentamos para eles três sugestões de brincadeiras e ficamos abertas para outras propostas do grupo. Como aceitaram nossa proposta, explicamos como seriam as brincadeiras. A seguir apresentamos um resumo do trabalho desenvolvido.

Atividade 1 – Batatinha frita

Os alunos escolhem um colega que será o “dono dos movimentos”, ele fica parado com os olhos fechados enquanto toda a turma se movimenta livremente. O tempo que toda turma tem para se movimentar é o mesmo que o “dono dos movimentos” tem para recitar a estrofe:

*Batatinha frita
Frita na manteiga, 1, 2, 3
Se mexer vai pro xadrez*

No momento em que o “dono dos movimentos” terminar de recitar as estrofes, todos da turma “perdem os movimentos”, devendo parar na posição em que se encontram. A partir daí, cabe ao “dono dos movimentos” caminhar entre os colegas, tentando, de alguma forma, fazer

com que alguém se mexa (sem encostar nas pessoas). Caso isso aconteça, a pessoa que se mexeu vai para “o xadrez”, saindo da brincadeira. Vence o jogo aquele que conseguir não se mexer.

Atividade 2 – Caçador e fugitivo

O grupo escolhe quem será o pegador a partir das cores das fitas amarradas no braço dos participantes. Por exemplo: quem estiver de azul é pegador, quem estiver de verde é fugitivo. Definidas as equipes de caçadores e fugitivos, o grupo pode combinar regras de salvamento de quem for pego. Exemplo: quem for pego vira estátua e só pode ser salvo por quem tocá-lo com o pé. O grupo também define o pique (áreas de refúgio onde o fugitivo não pode ser pego). Por exemplo: quem estiver de quatro não pode ser pego. Ganha quem conseguir imobilizar todo o time adversário.

Atividade 3 – Detetive

As pessoas ficam em círculo, observando umas às outras. Sorteiam-se pequenos pedaços de papel com as seguintes inscrições: um com a letra "A" que identifica o papel de assassino; um com a letra "D" que identifica o papel de detetive e os demais com a letra "V" que indica o papel de vítima. O assassino deve piscar para as pessoas que ele acha que receberam o papel de vítima. Essas, após receberem a piscadela, disfarçam e anunciam que morreram "*Morri!*". O detetive deve ficar atento a todos para descobrir o assassino (e o assassino deve ficar atento para identificar o detetive e evitar que esse "veja" seus crimes). Se descobrir o assassino (receber uma piscadela, vir uma piscadela), o detetive

imediatamente determina: "Preso em nome da lei!". O detetive ganha a rodada e redistribuem-se os papéis. As brincadeiras foram realizadas em sombras de árvores que ficam atrás da escola.

Algumas considerações

Nosso objetivo em contemplar o brincar na nossa atividade de intervenção foi idealizado, porque, no decorrer do Estágio Supervisionado, verificamos sua falta no dia a dia dos alunos, pois elas passam a maior parte de seu tempo sentadas fazendo exercícios mecânicos, sem a utilização do corpo, muitas vezes, com aulas monótonas e sem dinamismo, tornando o momento da aprendizagem algo desinteressante e sem estímulo.

Durante as brincadeiras que realizamos, foi notório o envolvimento de todas as crianças nas atividades. No momento da brincadeira “Batatinha frita”, grande parte da turma utilizou pouco o movimento corporal, pois as crianças tinham de ficar como estátua (parados). No entanto, mesmo sem se movimentarem, o corpo era fundamental na brincadeira, pois a ausência dos movimentos era o seu objetivo. Nas brincadeiras “caçador e o fugitivo” e “detetive”, foram requeridos dos alunos maior coordenação e percepção visual e espacial, compreendendo que os jogos competitivos têm regras que envolvem ganhos e perdas.

Com a turma do 2º ano, percebemos que no decorrer das atividades todas as crianças participaram ativamente dos jogos, tendo alguns conflitos quando algumas delas não seguiram as regras combinadas em grupo, mas logo eram resolvidos.

Já com a turma de 1º ano, tivemos um pouco mais de dificuldade na realização da proposta, pois a sala era

numerosa e os alunos ficaram muito agitados na realização da atividade. Na brincadeira “O caçador e fugitivo”, todas as regras foram explicadas previamente e as crianças, apesar de demonstrarem dificuldades em seguir as regras, brincaram e se divertiram muito.

Com a turma do 5º ano, as atividades propostas no planejamento foram realizadas com sucesso, os alunos demonstravam mais familiaridade com os jogos e suas regras. Sempre que algum aluno desrespeitava as regras, os outros colegas logo intervinham para lembrá-los das regras acordadas em grupo, ficando evidente que, por meio do brincar, a criança é capaz de desenvolver também o respeito pelo grupo.

Alguns alunos do 1º e do 2º anos e principalmente os alunos do 1º ano ainda não sabiam jogar os jogos que envolviam regras sem a orientação de um adulto, deixando claro que o brincar deve ser aprendido e vivenciado no dia a dia da criança, o que é fundamental para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Dessa forma, cabe ao educador proporcionar momentos lúdicos, pois brincar é fundamental para a aprendizagem, é por meio das brincadeiras que a criança vivencia e internaliza os conceitos e as regras sociais.

Podemos perceber também que, no decorrer das atividades, as crianças demonstravam comportamentos que indicavam as fases do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. E se o educador estiver atento, pode intervir de maneira mais eficaz, possibilitando à criança desenvolver todo o seu potencial.

Portanto, concluímos que a ludicidade é importante para o desenvolvimento infantil, devendo ser constante no cotidiano da criança, pois por meio dela ocorre o processo de desenvolvimento para que, no futuro, elas possam se tornar adultos mais autônomos e felizes.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2003.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2007, vol.7, n.1, p. 1-15.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. Vozes: Petrópolis, 2002.

RONCA, P.A.C. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edisplan, 1989.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

CAPÍTULO II

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA EDUCATIVA PROBLEMATIZADA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB O PRISMA DA GESTÃO ESCOLAR

Fernanda Aparecida Oliveira Silva
Ana Carolina Paulina de Assis Gomes
Maria Abadia de Oliveira
Vilma Aparecida de Souza

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a prática educativa vivenciada durante as atividades do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, discutindo suas contribuições na formação do pedagogo. As atividades foram realizadas por um grupo de licenciandas, em uma escola pública, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU).

O Estágio Supervisionado contou com 70 horas de observação, em que houve a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada realizada com a diretora e uma supervisora pedagógica, para melhor compreender a realidade de uma escola pública da rede estadual, localizada em um bairro periférico do município de Ituiutaba, Minas Gerais.

O presente artigo está estruturado em três seções. Na primeira discute-se a importância do Estágio Supervisionado na formação do pedagogo; na segunda é abordado o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar; e na terceira é ressaltada a experiência do referido estágio.

Importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo

As políticas de formação de professores durante os últimos anos tem sido marcadas pela centralidade nas competências e habilidades profissionais, no cenário das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990. Considerando-se, pois, o contexto macro neoliberal e os seus reflexos na formação dos professores da educação básica, adentrando os anos 2000.

Nesse contexto, a noção de competências aparece como conceito norteador para a formação profissional dos educadores, o que evidencia um estreitamento das questões educacionais às regras da mercantilização. Isso fez com que a formação de professores passasse a ter caráter mercadológico e técnico-profissional; logo, as diretrizes para a formação docente “[...] visam à aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino” (MENDES, 2009 p. 3). Tal perspectiva é denunciada por Borssoi (2012, p. 3),

As reformas educacionais brasileiras foram influenciadas pelas propostas educativas das agências multilaterais, que valorizam as competências e habilidades, como pode ser visto nas entrelinhas das DCNs para os cursos de graduação (exemplo, a Pedagogia). É preocupante a forte presença destas, e a ausência de princípios que fortaleçam a formação política do sujeito e valorização do mundo público numa sociedade marcada pelo presentismo, individualismo, consumismo e isolamento.

Diante desse cenário, verifica-se que a formação voltada à dimensão política fica enfraquecida, já que a

ênfase está centrada nas aquisições, por parte dos professores, de competências e habilidades durante o processo de formação. Essa concepção que norteia as políticas de formação, limitando-se a um treinamento pragmatista e prescritivo, diz respeito ao objetivo maior das políticas relacionadas a essa área: muito mais que conceder uma certificação, é preciso oferecer uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Tais dimensões acabam transformando os professores em meros operadores do ensino, limitando as ações dentro do sistema educacional. Por isso, ressalta-se a importância da dimensão política nos cursos de formação, pois ela possibilita que os docentes se graduem como sujeitos ativos do processo educacional, capazes de questionar e de se posicionar frente aos problemas educacionais e sociais.

Os cursos precisam se comprometer com uma formação sólida que proporcione a pesquisa, a investigação e um olhar crítico sobre a realidade educacional. Com isso, as práticas de Estágio Supervisionado passam a ser voltadas à formação docente e, além das dimensões técnicas, do saber fazer e do como fazer, envolvem as dimensões políticas.

Em linhas gerais, a formação política é:

[...] sustentada por fundamentos teórico-práticos, como: engajamento político no sentido de participação de projetos de interesses comuns, temáticas que garantem uma formação baseada na liberdade de agir e pensar, fundada no constante debate e na preparação para a ação. (BORSSOI, 2012, p. 18).

É possível afirmar que o estágio pode ser mais que um mero contato com a realidade escolar, posto que, além de

proporcionar a relação teórico-prática, se constitui em um artefato de extrema importância para a formação política dos professores.

Vale ressaltar que, ao proporcionar à práxis e a dimensão política aos estudantes, tal iniciativa faz com que esses indivíduos possam entender a realidade escolar em um movimento de ação-reflexão-ação; por conseguinte, os estagiários têm uma visão ampliada da escola, fazendo com que não só critiquem o que veem, mas também pensem, reflitam e ajam sobre determinada situação.

É possível afirmar que o estágio permite a construção de conhecimentos significativos para o pedagogo e aprendizagens que levará consigo durante sua vida. Durante esse processo, o estagiário ganha experiências relevantes para a formação profissional que poderão auxiliá-lo quando adentrar em seu campo de trabalho, assim como compreender os vários aspectos de sua futura profissão.

Por meio das práticas de estágio, pode-se garantir que os estudantes de graduação tenham uma formação mais abrangente e de qualidade. Elas não se devem resumir em meras práticas mecânicas, mas em momentos de construção e reflexão; desse modo, “[...] o estágio deve contemplar a formação do professor capaz de atender às demandas de uma realidade que se faz nova e diferente a cada dia” (BARREIRO, GEBRAN, 2006, p. 91).

Nessa lógica, ao pensar na formação política, o estágio não pode se constituir em uma prática de mera observação, na qual não se articula a relação teoria-prática. De fato, ele deve permitir uma análise crítica e a construção de conhecimentos relevantes sobre a realidade escolar, sendo capaz de fazer com que os estagiários questionem sobre o que é observado.

Ao adentrar no campo de estágio, os estudantes precisam se sentir como pesquisadores que investigam a

realidade escolar e, ao perceber alguns problemas, eles devem buscar soluções a partir da elaboração de um projeto de intervenção, por exemplo. É evidente que os estagiários não irão resolver todos os problemas de uma escola, mas, ao intervirem, ou seja, demonstrarem ou modificarem algo que seja importante para a melhoria da instituição de ensino, eles se posicionam como sujeitos ativos, capazes de promover mudanças necessárias. Como dito anteriormente, há nesse caso um movimento de ação-reflexão-ação em que, “[...] além de saber e saber fazer, se deve compreender o que faz e por que faz” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 88).

Nesses termos, o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da FACIP/UFU tem como objetivo, dentre outros:

Envolver os alunos estagiários no trabalho pedagógico para a promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento nos diversos níveis e modalidades de processos educativos (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental – ensino regular, EJA e Educação Especial –, Gestão escolar e não-escolar) (Manual de Estágio Pedagogia-FACIP/UFU, 2009, s.p.).

A partir dos objetivos supracitados, nota-se que a proposta de estágio supervisionado prevista no Manual de Estágio do curso de Pedagogia da FACIP/UFU engloba os aspectos relevantes para uma formação docente comprometida com a conjugação de dimensões que envolvam o saber científico; o saber pedagógico, que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas; o saber cultural; o saber político, dentre outros.

Essa uma formação, além de preparar os alunos nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, se relaciona a uma dimensão política que envolve a ética e um

comprometimento social, como resistência à sociedade conduzida pela lógica neoliberal (LAGE; SOUZA, 2010). Há, assim, uma preocupação política e crítica com a práxis, a relação universidade-escola, a pesquisa e o momento de investigação, aspectos fundamentais que podem favorecer o crescimento pessoal e profissional do estagiário.

Conforme esses pressupostos, a formação do pedagogo na perspectiva da gestão educacional, foco do presente texto, será discutida na seção a seguir. Tenciona-se abordar os contornos e as orientações previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Manual de Estágio do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, no sentido de problematizar seus limites e possibilidades frente ao cenário atual.

O estágio supervisionado em gestão escolar

Dúvidas e inquietações permeiam o debate acerca da formação do pedagogo, sobretudo no que tange à gestão escolar. Uma graduação que prepare os alunos para atuarem em diferentes espaços educativos tem sido o grande desafio dos Cursos de Pedagogia.

Em se tratando do estágio supervisionado em gestão escolar, Batistão (2013) destaca que o contexto de sua realização está fundamentalmente no âmbito da escola, em torno das atividades de coordenação do trabalho pedagógico. No entanto, a atuação desse profissional está diretamente vinculada à:

[...] forma de organização institucional e, sobretudo, do modo de organização da sua mantenedora, ou seja, dependendo da “administração” a que a escola esteja jurisdicionada, a função do pedagogo englobará um determinado conjunto de atribuições, aliás, o nome

dado à função (professor pedagogo; supervisor; coordenador pedagógico; orientador, entre outros) é suficientemente capaz de demonstrar a falta de consenso em relação ao assunto. Este elemento é importante, uma vez que, ao planejar as atividades de estágio, as especificidades do campo devem ser observadas, especialmente em relação às ações atribuídas ao pedagogo (p. 19-20).

Apesar desse cenário divergente, as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução do CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) convergem para uma formação inicial que contempla o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (modalidade normal) e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outros campos em que os conhecimentos pedagógicos sejam previstos. Cumpre salientar que tal formação precisa abranger de forma integrada a docência e a gestão de sistemas e instituições de ensino (Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, p. 6).

O PPP do curso da Pedagogia da FACIP/UFU, considerando os preceitos expressos nas Diretrizes, estabelece como objetivo geral “[...] formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira” (UFU, 2007, p. 35). Ele propõe ainda uma formação do pedagogo apoiada no tripé docência, gestão e pesquisa, com vistas a assegurar componentes curriculares essenciais para a atuação no âmbito da docência e da organização do trabalho pedagógico, em que se abrangem o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas,

unidades e projetos educativos, bem como a pesquisa e a difusão do conhecimento científico na área educacional.

Nessa direção, o PPP do curso de Pedagogia FACIP-UFU apresenta como elemento fundamental o eixo da *práxis* educativa que tem como pressuposto o princípio da articulação teoria-prática pedagógica.

O eixo da *práxis* educativa, de acordo com o PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, compreende a espinha dorsal da formação do pedagogo. Ele inicia com o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), perpassa os Estágios Supervisionados e finaliza com a sistematização das reflexões realizadas ao longo do eixo, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (UFU, 2007).

Como parte desse eixo, o PPP do curso de Pedagogia da FACIP/UFU apresenta o Estágio Supervisionado I, tendo como enfoque A ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional. Visa-se propiciar aos licenciandos a inserção na realidade da escola a partir das observações e análises feitas ao longo do PIPE, tendo como recorte principal a atuação do gestor educacional.

Para isso, estudos e debates sobre a atuação do gestor educacional nos diferentes espaços educativos são priorizados no sentido fornecer embasamento teórico para a realização de pesquisas e a problematização das atividades realizadas na articulação teoria e prática ao longo do estágio supervisionado.

Nesse entremeio, é necessário compreender a gestão educacional a partir de uma perspectiva crítica e política, desvelando os diferentes aspectos e dimensões envolvidos. Diante desse pressuposto, vale destacar que a prática administrativa escolar no Brasil seguiu o modelo da administração clássica, segundo os modelos tradicionais do Taylorismo e do Fordismo, em que a centralização das decisões, a fragmentação do trabalho e a alienação do

trabalhador referendaram as práticas autoritárias no setor educacional. A gestão educacional, nesse viés, procura enfatizar a dimensão técnica da administração, voltada para um centralismo burocrático, menosprezando a dimensão política da educação.

Essa forma de conceber a gestão educacional se origina no modelo taylorista que predominou ao longo dos governos militares. Ela cristaliza uma austera hierarquia no sistema de ensino e atribui ao trabalho pedagógico um caráter mecânico e automatizado. Consta-se que:

[...] esta forma de perceber a administração, a partir dos modelos de Taylor, Fayol e Ford, recebe notável reforço durante a década tecnocrática de 70, quando a educação é valorizada e legitimada pela Teoria do Capital Humano, quando serão promovidas ações na área educacional voltadas para a modernização da escola e a preocupação com os métodos e técnicas que se caracterizam pela neutralidade, objetividade e racionalidade (FORTUNA, 2000, p.17).

Em meio às influências do “tecnicismo” e da Teoria do Capital Humano, a gestão educacional é concebida simplesmente pela ótica da técnica. O dirigente educacional limita sua ação ao papel de gerente, preocupada única e exclusivamente com o controle e a avaliação num exercício meramente burocrático.

Tendo em vista esse passado autoritário e os riscos de ser inviabilizada, torna-se mister resgatar os clamores dos educadores pela democratização da sociedade e da escola pública, traduzidos nos preceitos legais da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei n. 9.394/1996).

A Constituição Federal de 1988 traz, no art. 206, que a gestão escolar pública deverá ser democrática. Apesar de

todos os obstáculos, lutas e embates, a mobilização para a gestão democrática da escola pública garantiu que tal instrumento legislativo incorporasse a democratização da sociedade e da escola pública, mas de forma vaga e imprecisa, uma vez que não define princípios norteadores mais específicos. O artigo 206 estabelece como princípio para o ensino a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Enquanto isso, a LDB também menciona a gestão democrática, conforme os artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, s.p.).

Mesmo com o respaldo legal, efetivar o processo de implementação da gestão democrática na educação tem sido um grande desafio em meio às incertezas de uma tradição política brasileira, calcada no autoritarismo e na centralização das decisões.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado em gestão educacional apresenta-se como componente curricular imprescindível para a formação do futuro pedagogo. Ele tem como meta assegurar aos estagiários experiências na

educação básica acerca da organização e gestão de sistema de ensino, a partir do enfoque da gestão democrática.

Ao discutir a gestão democrática, Ferreira (2000, p. 167) assevera que:

A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado na prática social global e na prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.

Além disso, ressalta-se a relevância da gestão democrática para a construção de uma sociedade mais justa, o que traz elementos a serem observados e analisados pelos estagiários no eixo da gestão educacional. Na seção a seguir será analisada a experiência de Estágio Supervisionado no eixo da gestão educacional, retomando os limites e as possibilidades para a formação a um grupo de licenciandas do curso de Pedagogia da FACIP/UFU.

A experiência de estágio supervisionado em gestão escolar: limites e possibilidades na formação

Estágio Supervisionado em Gestão Escolar foi realizado em uma escola pública da rede estadual da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida instituição se localiza em uma região periférica da cidade, num bairro caracterizado por alto risco de vulnerabilidade social, e a

equipe gestora da escola é composta por quatro membros, a saber: uma diretora, dois vice-diretores e uma coordenadora pedagógica. Com relação ao corpo docente, há 26 professores nesse estabelecimento de ensino.

A experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar aconteceu no segundo semestre de 2015, com o intuito de possibilitar aos estudantes do curso de Pedagogia da FACIP-UFU o acompanhamento das atividades realizadas pela diretora escolar, propiciando o melhor entendimento sobre como funciona uma instituição escolar. As atividades de estágio foram realizadas ao longo do semestre, contando com a carga horária total de 70 horas.

Ao longo da inserção no campo de estágio, as estagiárias¹ utilizaram como ferramentas de investigação a observação, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 93), as observações realizadas durante as atividades do estágio:

[...] têm, como objetivo, a análise e a compreensão das características do espaço escolar, na sua singularidade, para que os alunos possam informar-se sobre seu funcionamento, suas deficiências e suas possibilidades, e como a escola se organiza para resolver os conflitos, dificuldade e enfrentamentos.

Na etapa da observação, foi possível acompanhar as atribuições da equipe gestora. Percebeu-se que a implementação da gestão democrática não está garantida somente com a elaboração de documentos e projetos, tendo em vista o jogo de forças envolvidas e a suplantação dos

¹ Será utilizada, a partir desse ponto, a expressão “estagiárias” por considerar a predominância do sexo feminino no grupo.

entraves cristalizados no cotidiano escolar, como: a cultura autoritária sedimentada ao longo da história educacional; o espaço reduzido de participação da comunidade escolar nos processos decisórios; e a quase total alienação dos professores em relação a aspectos da gestão da escola. Diante disso, pode-se inferir que a gestão democrática não pode ser reduzida a eventos isolados, como eleição de diretor ou reuniões esporádicas dos membros do conselho escolar (REGISTROS DIÁRIO DE CAMPO).

No entanto, ao ser questionada sobre o modelo de gestão escolar, a diretora afirmou que:

[...] a gente procura ser a democrática, procura fazer uma gestão democrática *dentro do que é recomendado pela legislação*. São feitas reuniões com toda a equipe escolar e com os alunos quando necessário para avaliar o andamento do PPP. O Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar nós utilizamos o tempo todo, principalmente o regimento. O pessoal da secretaria não tem tanto envolvimento, mas os gestores e os professores utilizam a todo o momento para elaborar uma ata, discutir sobre decisões a serem tomadas com alunos e várias outras coisas (ENTREVISTA DIRETORA, 2015, destaques nossos).

O depoimento da diretora anuncia a concepção regulada de gestão democrática, remetendo-se ao “recomendado pela legislação” e anunciando a perda da radicalidade política. Tal concepção pode ser entendida a partir da análise de Arroyo (2008) que destaca que, nos últimos anos, a gestão democrática, que nasceu a partir de um movimento de lutas e bandeiras de democratização da sociedade e do sistema educacional na década de 1980, passou por um processo de esvaziamento nos anos 1990,

aprisionando-se a uma perspectiva normatizada, controlada e ordeira, devido à perda de sua radicalidade política.

A radicalidade política da defesa da gestão democrática nasce atrelada a tensões sociais e políticas; quando delas se distancia, despolitiza-se e se torna gestão técnica e rotineira da máquina escolar. [...] Hoje temos uma gestão democrática e participativa normatizada, controlada, ordeira (ARROYO, 2008, p. 43-44).

O depoimento da diretora, ao afirmar que “[...] procura fazer uma gestão democrática dentro do que é recomendado pela legislação”, remete a discussão acerca das lacunas e omissões da legislação sobre os princípios da gestão democrática, uma vez que tanto a Constituição Federal, como a LDB 9394/96 delegam aos sistemas de ensino as normas da gestão democrática: “Art.14. [...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996, s.p.). Ou seja, ao delegar aos sistemas de ensino as normas, revela-se uma brecha legal para muitos sistemas não se comprometerem com a gestão democrática das escolas públicas, omitindo-se em relação aos mecanismos e processos necessários para a democratização da gestão.

Além disso, falar de gestão democrática implica em “uma cadeia ampla de processos, procedimentos, instrumentos e mecanismos de ação” (MENDONÇA, 2000, p. 95). Dentre eles, a participação da comunidade na tomada de decisões merece ser destacada, visto que falar de gestão democrática implica em assegurar condições para a atuação desse ator social no estabelecimento escolar não somente para a execução de tarefas e a participação em reuniões esporádicas de entrega de notas, mas prioritariamente como

parte envolvida no referido processo. Em relação à questão da participação da comunidade, a diretora menciona que:

Em relação ao Conselho, eu tento de todas as formas e quase não consigo pais [para participar]. Fiz várias reuniões e os pais não tiveram interesse. Sempre que tem evento a gente convida a comunidade, incentiva a participar, mas tem o desinteresse dos pais. Tem várias desculpas... Por falta de tempo... Eu acho que eles têm receio de serem chamados toda hora na escola, não é possível estar sempre presente. Eu acredito que os próprios pais não tem o interesse de participar da vida ativa da escola. (DIRETORA, 2015).

Em relação a esse aspecto, Hora (2002, p.59) destaca,

A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.

Sob a perspectiva da gestão democrática, a comunidade escolar assume uma participação ativa na definição e no desenvolvimento da escola, por meio da atuação em conselhos escolares e de outros mecanismos de democratização.

Avaliar a questão da participação da comunidade na gestão da escola emerge como uma tarefa necessária, considerando a forma como acontece a gestão dessa participação, como pode ser evidenciado no depoimento da diretora:

A gente faz a reunião pedagógica todo bimestre e assembleias, quando manda a Secretaria de Educação [...] quando tem eleição do colegiado, mudança na direção da escola, etc. Geralmente a reunião é a cada dois meses, para entrega de resultados, falar da vida escolar do filho. [...] O desafio de trazer os pais para a escola essa é a maior dificuldade. (DIRETORA, 2015).

O trecho da entrevista revela a concepção de participação da diretora, que se limita a uma participação passiva, de presença em reuniões bimestrais com a finalidade maior de discutir a questão do rendimento escolar dos alunos.

As observações realizadas evidenciaram a necessidade de ações efetivas e recorrentes para que se criem condições para a participação da comunidade, ou seja, ações que “abram as portas” da escola para a comunidade e para os próprios membros da instituição escolar opinar sobre a tomada de decisões, considerando que “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A observação realizada e os dados obtidos, por meio da pesquisa documental e da entrevista, permitiram evidenciar que a gestão escolar está distante da perspectiva democrática, considerando a cultura e as práticas cristalizadas que revelam a permanência de uma gestão escolar centralizadora, na qual a diretora decide o que deve ser feito. Percebe-se a predominância de elementos como a falta de tradição democrática, a formação acadêmica deficiente, os comportamentos acomodados e

desinteressados e a falta de consciência sobre a importância dos processos democráticos (MENDONÇA, 2000, p. 429).

Nessa perspectiva, a Gestão Escolar pode ser classificada conforme a concepção técnico-científica, na qual:

Prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários... As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 323-324).

O diretor escolar aparece como um dos focos de resistência ao processo de gestão democrática. Segundo Mendonça (2000, p. 428), o “[...] comportamento dos diretores é decorrente de sua compreensão equivocada sobre o processo eleitoral”. De fato, diversos diretores têm práticas autoritárias e antidemocráticas, centralizando informações e decisões, num processo de anulação da participação dos demais segmentos da comunidade escolar.

Reflexões sobre a contribuição do estágio supervisionado em gestão escolar

O Estágio Supervisionado contribui sobremaneira para a formação dos professores, visando a uma melhoria na educação. Nesse sentido, o docente passa a ter um

compromisso com o ensino das escolas públicas, pois o estágio possibilita a inserção dos estudantes de cursos de licenciatura nas escolas e, ao fazer esse movimento, oferece a eles a oportunidade de pensar e refletir sobre como tem sido realizada a educação nas instituições públicas.

Dessa forma, o estágio pode ser encarado como uma prática positiva na vida dos estudantes, que os ajuda a pensar sobre o cotidiano escolar. Faz-se uma ligação com o tripé ensino, pesquisa e extensão, que se refere a princípios fundamentais na formação de qualquer educador.

Ademais, esse componente curricular dos cursos de licenciatura proporciona uma formação mais abrangente, capaz de fazer com que as estagiárias tenham contato com as diversas facetas que permeiam o ambiente escolar. “A Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 91).

Nesse sentido, o Estágio em Gestão Escolar possibilita o contato com um setor que, por vezes, se encontra mais fechado ou de difícil acesso por ser um trabalho burocrático e bastante específico. Ele ainda proporciona às estagiárias uma visão mais ampla da dinâmica escolar, de seus aspectos legais, da rotina burocrática, da tomada de decisões, de uma aproximação com as orientações advindas dos seguimentos superiores aos quais as escolas estão submetidas.

Nessa perspectiva, a experiência do Estágio em Gestão Escolar contribui para que as estagiárias vejam a escola em sua dinâmica macro, fazendo com que elas tenham um olhar de pesquisadoras para, então, refletirem sobre o que está sendo vivenciado.

O Estágio em Gestão demonstra que o gestor deve ocupar todos os espaços da escola, sem permanecer em sua

sala resolvendo questões burocráticas, pois precisa saber o que acontece na instituição para proporcionar a qualidade do trabalho docente, do processo de ensino e aprendizagem, da equipe gestora e dos demais setores. Assim, ele pode intervir nos diversos espaços para buscar a melhoria do estabelecimento de ensino, além de contar com a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões.

Convém salientar que, apesar de não se ter visualizado a prática da gestão democrática no estabelecimento onde foi realizado o estágio, essa perspectiva é o melhor caminho quando se pensa em fazer da escola uma instituição de qualidade e comprometida com os interesses da comunidade.

Pode-se dizer que, para uma futura pedagoga, o Estágio em Gestão é tão necessário quanto aquele que ocorre em sala de aula. Um professor não pode estar alheio às dificuldades de uma Gestão Escolar, da mesma forma que a direção não pode desconhecer as nuances de uma sala de aula. O estágio contribui para uma formação mais ampla e concreta, além de mostrar as diferentes situações que permeiam a educação no país, permitindo vislumbrar soluções otimistas.

Considerações finais

Por meio das experiências vivenciadas sobre a prática de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, evidencia-se que o Estágio em Gestão é imprescindível para a formação do pedagogo. Ele possibilita ter uma visão ampla da estrutura administrativa e pedagógica da escola e do sistema educacional.

A experiência vivenciada ao longo do estágio em gestão permitiu compreender a necessidade de rever e

resgatar os mecanismos e ações importantes para o aperfeiçoamento do processo democrático.

Percebemos que, apesar do discurso em defesa da gestão democrática, a cultura autoritária que sustenta o processo de tomada de decisão, contribui e reforça no comportamento apático e acomodado dos sujeitos. Acrescenta-se ainda que, a ausência de uma tradição democrática, associada à presença de um autoritarismo cristalizado, dificulta a implantação de mecanismos participativos de gestão. Vale destacar que a sobrecarga de trabalho atribuída à diretora escolar pode contribuir a precarização e alienação de seu trabalho, perpetuando, assim, o enraizamento de concepções autoritárias e práticas centralizadoras, sedimentando um campo pouco fértil para a consolidação de mecanismos e políticas educacionais voltados para a gestão democrática.

As experiências vivenciadas no permitiram vislumbrar, por um lado os limites para a implementação plena da gestão democrática na escola pública, que apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergir para a democracia e a participação dos sujeitos nos rumos da escola, estas ainda têm desempenhado um papel periférico, diante do cenário macro de autoritarismo e centralização em que estão inseridos os sistemas de ensino.

Enfim, apesar do estágio não ser capaz de fazer com que os estagiários presenciem todos os acontecimentos de uma escola, ele se torna mais significativo quando os estagiários realmente se envolvem durante as idas à escola tentando captar toda a dinâmica da realidade da instituição. Assim o estudante deve ter um compromisso com a prática de estágio e ter um olhar atento para enxergar a importância, os desafios e as dificuldades de uma gestão escolar.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas.; GEBRAN, Raimunda Abou. Estágio Curricular na Formação de Professores: propostas e possibilidades no espaço escolar. In:_. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 87-115.

BATISTÃO, Marci. Estágio Supervisionado em Gestão da Educação. *Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL*. Edição N°. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>> Acesso em 24 nov. 2015.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O Estágio Curricular Supervisionado como potencializador da formação do sujeito político. *IX Anped Sul: Seminário de pesquisa em Educação da região Sul*. 2012. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2247/593>>. Acesso em 08 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/05*. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Resolução do CNE/CP nº 1/06*. Brasília, 2006.

HORA, Dinair. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 9 ed. Campinas, SP:Papirus, 2002.

LAGE, Maria Aparecida G.; SOUZA, Vilma Aparecida de. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, Gercina Santana;

CICILLINI, Graça Aparecida.(orgs.). *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Olhares que se entrelaçam*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG:FAPEMIG,2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Ed Cortez. 2012.

MENDES, Olenir Maria. As Políticas de Formação de Professores e de Avaliação: caminhos que se cruzam. V *Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*" (Anais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC12.pdf>> Acesso em: 28 out. 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2000.

CAPÍTULO III

PRÁTICA SUPERVISIONADA: OBSERVAÇÃO, DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO

*Giusley Dutra Oliveira
Natália Muniz Rodrigues
Gláucia Signorelli
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih*

Introdução

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam.

(LIMA, 2008, p. 201)

Para tratar sobre o Estágio Supervisionado, remetemo-nos ao contexto em que nos encontramos: o da formação de professores. Existem muitos debates em torno desse tema, seja no campo político, cultural, social ou pedagógico. Entre esses diferentes campos existe o consenso de que é preciso cuidar da formação dos professores e implementar ações que ajudem os futuros docentes a adquirir conhecimentos que fundamentem a prática, que lhes possibilitem ampliar seus horizontes conceituais, que lhes auxiliem na construção de novas aprendizagens teóricas e práticas e ainda lhes permita formar posicionamentos profissionais e éticos.

Em meados do ano de 2013, após estudos intensos e aprofundamento teórico de questões relativas à docência, adentramos, pela primeira vez, em uma creche no município do interior de Minas Gerais, para realizar o Estágio

Supervisionado I - Educação Infantil, o qual tinha como objetivo oportunizar a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras desenvolvidas nessa etapa de ensino.

Invasas por sentimentos de medo e de dúvidas, porém com algumas ideias e concepções que vínhamos construindo por meio das reflexões tecidas nas diversas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), chegamos à instituição que nos acolheu para cumprirmos essa atividade curricular, fundamental à formação dos professores: o estágio supervisionado. Essa atividade além de ser um momento que possibilita o desenvolvimento profícuo da ação educativa, é também um momento que gera grandes expectativas.

Esse processo gerou muitas expectativas, pois era primeiro contato que teríamos com a sala de aula, com as crianças e com os professores. Por meio desse contato poderíamos confrontar a prática com a teoria. Almejávamos conhecer, no papel de futuras professoras, como ocorria, por exemplo, a interação das crianças com as atividades propostas, quais suas preferências, como se relacionavam com a professora e com os colegas. Era intenção também conhecer como o planejamento era desenvolvido, o processo de aprendizagem da criança, enfim, conhecer a dinâmica da escola, da sala de aula e as relações entre as pessoas que frequentam o ambiente educacional.

Após os trâmites legais para realização do Estágio Supervisionado, iniciamos as atividades que foram desenvolvidas em três etapas: 1^a) observação e diagnóstico da realidade; 2^a) planejamento; 3^a) intervenção.

Durante o estágio, as expectativas eram muitas, pois cada dia havia uma novidade, uma observação importante, o que fez com que o conhecimento teórico-prático fosse sendo construído. As crianças, com toda a vivacidade e energia que

lhes é própria, nos mostravam suas necessidades, suas descobertas e aprendizagens e, ao mesmo tempo, a intensidade e o dinamismo do trabalho docente ia se revelando para nós.

Assim, as experiências diárias foram nos provocando sentimentos diversos, alguns muito prazerosos pela oportunidade de um contato intenso com a docência e outros com certo grau de ansiedade, pois percebíamos de forma cada vez mais clara as responsabilidades que uma sala de aula exige.

Educação infantil: aspectos legais

Para esclarecer alguns aspectos legais da Educação Infantil, recorreremos à legislação vigente no Brasil especificamente a LDB nº 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Quando se fala em crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos, precisamos redobrar os cuidados, pois nessa faixa etária elas dependem muito dos adultos. É uma etapa delicada para a criança e suas famílias, em que, geralmente, ocorre o primeiro contato da criança com outras pessoas fora da família. Frequentar a Educação Infantil é um direito garantido às crianças, conforme Art. 208, Inciso IV, da Constituição Federal que estabelece essa premissa como dever do Estado, a ser ofertado em creche e pré-escola às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. De acordo com a LDB nº 9394/96, Art. 29,

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Além da Constituição e da LDB, o direito das crianças à Educação Infantil está garantido em outras normas nacionais, como no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Educar e cuidar: o papel da creche

A Educação Infantil para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é oferecida essencialmente em creches e para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos em pré-escolas. O papel dessas instituições é atender as crianças e oportunizá-las um desenvolvimento intelectual, social e emocional que lhes ajudem a seguir crescendo e aprendendo. A criança que frequenta as instituições de Educação Infantil tem direitos à educação e cuidados. O RCNEI define os termos educar e cuidar da seguinte forma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] A base do cuidado humano é o compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro

e a si próprio que possui dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p.23-24).

Nesse sentido, essas são ações fundamentais a serem desenvolvidas nas creches que necessitam de um Projeto Político Pedagógico que inclua educação e cuidados para atender as necessidades infantis relacionadas à emoção, cognição, saúde. Conforme o RCNEI, “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (BRASIL, 1998, p. 25)

Sendo assim, a Educação Infantil precisa aliar o cuidar ao educar, a fim de que as crianças sejam atendidas em todas as suas necessidades.

O papel dos professores da educação infantil

Quando se fala em Educação Infantil é necessário considerar também outro aspecto fundamental, o papel dos professores. A começar pela sua formação, que segundo a LDB nº 9394/96, Art. 62,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores da educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Durante os estudos do curso de Pedagogia, vimos que os professores são fundamentais na formação das crianças e, por isso, devem ser profissionais comprometidos com uma formação integral que responda às necessidades infantis. Os professores têm um papel mediador entre o aluno e seu processo de construção de conhecimento, ajudando-a a interpretar o mundo físico, social e cultural em que está inserido, o que lhe atribui grande responsabilidade.

Portanto, ressaltando a clareza da lei, esse profissional necessita ter um perfil diferenciado dos outros educadores, uma vez que deve permanecer em constante estudo, quer seja por meio de leituras ou da participação constante de uma formação continuada, para que garanta uma educação de qualidade às crianças.

Conforme o RCNEI, trabalhar diretamente com crianças dessa idade,

[...] exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Esse caráter polivalente demanda também reflexão constante sobre a prática, debate com os pares, aproximação e diálogo com as famílias e a comunidade, a fim de que se busquem informações necessárias para desenvolver seu trabalho educativo.

Nas instituições educacionais, o professor, ao receber as crianças, necessita abrir-se para o imprevisível, atuar a partir da realidade, mas com base em um conhecimento específico da docência que lhe possibilite ensinar.

Caracterizando a instituição

A creche tem um importante papel na vida de uma sociedade, pois acolhe as crianças enquanto seus pais ou responsáveis estão trabalhando. É uma instituição secundária onde a criança passa grande parte do dia longe de sua família, por isso deve ser um lugar especialmente pensado e planejado para ela. Um lugar que a receba e a acolha com carinho, pois, para muitas, os primeiros dias de convivência nesse espaço são totalmente estranhos: as pessoas, o lugar, a cama, a comida, a mamadeira, etc. Tudo é muito diferente do que ela já viveu, por este e outros motivos deve ser um espaço particular e especial.

A creche, na qual realizamos o estágio, é de natureza filantrópica, funciona em prédio próprio, num bairro residencial e conta com uma boa estrutura física. Tem oito salas de aula, sala da diretoria, brinquedoteca/biblioteca, sala de computação, refeitório, cozinha, banheiros femininos e masculinos para crianças, banheiro feminino e masculino para funcionários, galpão, área de serviço, lavanderia, casa do zelador, parque infantil, além de sala de marcenaria, de confecção e bordado e sala de artesanato que funcionam para atender a comunidade em suas respectivas atividades. É um espaço seguro, limpo e arejado.

Essa creche funciona diariamente das 07h00min às 16h30min. No período da manhã, quando as crianças chegam, são recebidas nas salas de aula pelas professoras que, em seguida, as levam para tomarem café da manhã no refeitório. Logo após, voltam para a sala de aula onde realizam algumas atividades, como brincadeiras e jogos, e, por volta das 10h30min, retornam ao refeitório para almoçarem. Depois do almoço, até às 13h00min, as crianças repousam em colchonetes na própria sala de aula. No

período da tarde, às 14h30min, retornam ao refeitório para o lanche e às 16h30min vão embora para suas casas.

As turmas são organizadas por idade da seguinte forma: berçário de 6 (seis) meses a 02 (dois) anos; G2- 02 (dois) anos; G3-03(três) anos; G4-04 (quatro) anos. No total, a creche possui 150 alunos; o nível sócio econômico da clientela é baixo. Os pais da maioria das crianças são assalariados e trabalham no comércio.

Todas as salas de aula possuem um armário onde as professoras organizam seu material de trabalho, os brinquedos das crianças e o material escolar. As mochilas das crianças são colocadas em um cabideiro na própria sala de aula. As instalações sanitárias são suficientes para o uso das crianças, mas não há trocador para crianças de 06 (seis) meses a 01 (um) ano. Assim, as professoras precisam trocar as crianças em colchonetes dispostos no chão das salas de aula.

A creche conta com material didático diversificado, como brinquedos e jogos pedagógicos, livros de literatura, os quais possibilitam aos professores fazer um bom planejamento das atividades lúdicas para as crianças.

Por ser uma instituição localizada em bairro residencial, o ambiente é tranquilo, sem ruídos excessivos, o que possibilita um bom desenvolvimento de atividades educacionais e lúdicas.

O quadro de recursos humanos é assim composto: 13 membros da diretoria (presidente, vice-presidente, secretária, tesoureiro, membros do conselho fiscal e seus respectivos suplentes); 29 funcionários administrativos, entre esses, uma coordenadora formada em Pedagogia que coordena um grupo de 10 professoras, sendo 07 com formação em Magistério e 03 com formação em Pedagogia; e uma nutricionista que orienta a preparação das refeições.

O trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da creche

Educar e cuidar são circunstâncias distintas em uma mesma relação? Com este questionamento, iniciamos o estágio na referida creche com o objetivo de conhecer a relação entre educar e cuidar durante o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil. Nosso olhar a esse respeito foi sendo construído no período do estágio, uma vez que as professoras transitavam entre o cuidar e o educar das crianças, não se detendo a um ou ao outro.

Como chamar a atenção das crianças para as diversas atividades foi uma das muitas dúvidas trazidas também para o estágio, uma vez que, a nosso ver, eram crianças muito pequenas e frágeis. Mas logo no início percebemos que, na verdade, eram muito ativas, pois falavam, brincavam e movimentavam-se entre os colegas e professoras, tudo isso ao mesmo tempo. Foi possível perceber que o que estava sendo oferecido a elas eram noções importantes para suas vidas, pois sabiam ouvir a professora, respeitar, dar atenção à opinião dos colegas, compartilhar atividades e materiais, opinar sobre o que os coleguinhas estavam fazendo e interagir com as pessoas de forma espontânea.

Notamos que o imaginário e a fantasia estavam presentes na “conversa” com os brinquedos, na exploração do ambiente à medida que iam se apropriando das linguagens que lhes eram apresentadas.

Durante toda a atividade do estágio, percebemos que as crianças eram tratadas igualmente, tanto nas relações afetivas quanto na realização das atividades. Ficou muito evidente para nós que as professoras desenvolviam atividades didáticas pedagógicas específicas e planejadas, e que faziam as orientações e intervenções necessárias, sempre

valorizando o trabalho das crianças, elogiando-as e dando liberdade para que elas se desenvolvessem de acordo com seu modo e tempo.

A “rodinha” é uma atividade que se destaca no cotidiano da creche como um espaço de formação das crianças e onde também diálogos são estabelecidos. Regras de convivências e explicações didáticas acerca das tarefas a serem desenvolvidas são definidas nesse espaço de formação. As histórias são contadas dentro da sala de aula ou fora dela.

O brincar está presente o tempo todo. Em todos os lugares, as crianças são instigadas a partilharem os brinquedos e a participarem das brincadeiras. Notamos que, mesmo sendo uma atividade livre e espontânea, é bastante formativa para as crianças. A forma como essa atividade é desenvolvida pelas professoras vem comprovar o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Além do brincar livre, as professoras trabalham as atividades pedagógicas por meio de jogos e brincadeiras, os quais, notamos, facilitam o aprendizado das crianças, já que

brincadeiras e jogos são atividades muito prazerosas para elas.

Contudo, sentimos falta do brincar além da sala de aula, uma vez que a creche conta com um amplo pátio e um parquinho infantil. São espaços que, a nosso ver, podem ser explorados, pois oferecem possibilidades para desenvolvimento da motricidade, por meio de brincadeiras e jogos diversos. Esses espaços servem também para a socialização das crianças.

O parque infantil é um espaço especial para as crianças, uma vez que ficam livres para brincar. Observamos que as brincadeiras são sempre em grupo e a interação é estimulada pelas professoras que vão mediando as relações e o ir e vir das crianças.

As aulas de música e informática são de extrema relevância para o desenvolvimento infantil. A aula de informática era ministrada para as crianças acima de 4 (quatro) anos, que tinham a oportunidade de manusear o teclado, ligar e desligar o computador, divertir-se com jogos e outras atividades. Presenciamos também algumas aulas de musicalização, sempre com a utilização de instrumentos como violão ou teclado, e a apresentação de um bom repertório de canções infantis. Observamos que essas atividades são prazerosas para as crianças, pois o uso do computador e a expressão musical instigam a curiosidade e promovem o bem estar. A musicalização, em especial, desenvolve a sensibilidade, acalma a criança, além de transitar pelos os campos da afetividade, da estética e da cognição. De acordo com o RCNEI,

[...] A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Em nossas observações sentimos falta de outras atividades como as brincadeiras com massinhas de modelar e a pintura, que consiste em desenvolver a expressão artística das crianças, sua imaginação e criatividade, processo que também contribui para sua formação pessoal e social.

Sempre que estávamos nas salas, conversávamos com as professoras sobre o planejamento das atividades. Estas nos relataram que planejavam as aulas com antecedência, pois sempre apresentavam o plano de aula para a supervisora, a fim de que ela opinasse e desse sugestões para o aprimoramento das atividades.

Em todas as salas havia um cronograma de atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, que engloba as aulas de música, de informática e atividades no parque. Ao questionarmos as professoras sobre esse cronograma, as mesmas nos informaram que eles são montados no início do ano letivo, para facilitar a organização do trabalho pedagógico.

Constatamos que o trabalho delas tem resultados positivos e inferimos que um dos motivos desses resultados é o planejamento contínuo e organizado, que leva em consideração a realidade dos alunos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o planejamento é também uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional.

O planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte (GANDIN, 2000, p. 37).

Portanto, percebemos que as professoras que atuam nessa creche conhecem o valor de um bom planejamento e o realiza de forma criteriosa e coerente com os objetivos que desejam alcançar.

A prática de uma professora, que trabalha com uma turma de crianças na faixa etária de 02 (dois) anos, nos chamou bastante atenção. As crianças dessa turma se portavam com certa autonomia e conseguiam, sem problemas, desenvolver as atividades propostas pela educadora, mesmo sendo tão pequenos.

Sabemos que a criança que possui autonomia vê o mundo de forma diferente, sendo assim, torna-se agente do seu próprio conhecimento, toma decisões, em um constante jogo de erros e acertos. Considerando a importância do desenvolvimento da autonomia das crianças recorreremos ao RCNEI que orienta que a autonomia nessa faixa etária é

[...] mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, é um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 14).

Acreditamos que a professora em questão tem essa visão a respeito do desenvolvimento das crianças e está trabalhando para que elas se tornem autônomas.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que todas as salas possuem o cantinho de leitura, mas, nesse espaço, encontramos apenas algumas revistas que são pouco exploradas pelas crianças. Sentimos falta, especialmente nas turmas de alunos de 3 (três) e 4 (quatro) anos, do manuseio

de livros de literatura e de revistas, pois essa é uma atividade que se bem desenvolvida, pode iniciar a formação de futuros leitores.

Destacamos a importância da literatura infantil nessa fase, pois é uma atividade que estimula o pensar, o agir e, ainda, ajuda a decifrar valores e comportamentos presentes em nossa cultura, dos quais as crianças poderão ir se apropriando. As histórias lidas, contadas ou apenas decifradas pelas crianças, por meio das imagens dos livros infantis, têm o poder de inquietar e provocar o desejo de querer mais, de saber mais e de expandir a visão de mundo.

O livro de literatura, segundo Coelho (2000, p. 57), tem um grande valor formativo e os professores “[...] nele, descobrirão também que hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. E aí está a literatura para servir de mediadora para essa tarefa [...]”.

Nesse sentido, acreditamos que a escola necessita estimular o hábito da leitura nas crianças, criando momentos propícios, já que a literatura contribui de forma enriquecedora para o aperfeiçoamento do conhecimento, garantindo, além do desenvolvimento de sua aprendizagem, significados da vida.

Mesmo com todo o esforço empreendido pelas professoras para oferecer situações formativas e enriquecedoras às crianças, notamos que em alguns momentos do dia as crianças ficam ociosas e, sem ter o que fazer, algumas causam certos transtornos nas classes. Não queremos com isso responsabilizar as professoras que, muitas vezes, trabalham sozinhas com aproximadamente 20 crianças.

Assim, em meio ao educar, o cuidar das crianças ocorre. Além dos cuidados implícitos em cada atividade realizada, em cada ação das professoras para com as

crianças, há momentos de cuidados específicos: o banho, a alimentação, o colocar para dormir. O RCNEI nos aponta que

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Entendemos, dessa forma, que o cuidado humano abrange suas necessidades básicas, mas também o auxiliar o outro a se desenvolver como ser humano, que envolve as dimensões afetiva e relacional.

Portanto, de acordo com o RCNEI o cuidar da criança consiste em dar atenção a ela como ser humano em contínuo crescimento e desenvolvimento, zelando pelo o que a criança “sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo”, com vistas ao desenvolvimento integral.

As relações interpessoais no cotidiano da creche

O RCNEI (1998) aponta que o ambiente institucional deve ser de colaboração e respeito entre os profissionais da educação e também entre estes e as famílias, favorecendo o desenvolvimento de todos os envolvidos na instituição escolar, quer diretores, professores, alunos e demais funcionários e família. As crianças só se desenvolverão integralmente se o clima institucional lhes proporcionar segurança, tranquilidade e alegria. Esse documento considera que

Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1998, p.67).

Neste sentido, não poderíamos deixar de destacar as boas relações estabelecidas entre todos os funcionários da instituição escolar. Existe uma ótima relação entre professores/alunos, professores/professores e professores/supervisores e destes com a equipe gestora, pois há um ambiente de dialogicidade, de trocas e compartilhamentos no desenvolvimento das atividades ou esclarecimentos de dúvidas.

As crianças se relacionam muito bem, colaboram umas com as outras durante as atividades, brincadeiras e jogos, interagem com os professores e, na maioria das vezes, acatam suas orientações. Esse é um fato que nos fez refletir acerca da importância do trabalho pedagógico desenvolvido no coletivo, que, neste caso, tem alcançando os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Com relação à presença dos pais ou responsáveis e ao acompanhamento da vida escolar das crianças, vimos que muitos são frequentes e dão total apoio aos filhos e à escola. Outros, em função do trabalho, não possuem disponibilidade para acompanhar seus filhos, mas sempre que podem comparecem à escola para tomar conhecimento sobre o que está ocorrendo com eles. São poucos os pais ou responsáveis que não fazem este acompanhamento e, segundo as

professoras, esse é um problema que a escola tem tentado sanar cotidianamente.

Durante nossas observações, dedicamos atenção ao horário da saída das crianças, para verificar como se dá a interação entre pais e professores. Esse é um momento diário em que pais e professores se encontram para falar sobre as crianças, comentar sobre o dia delas e sobre algum acontecimento relevante. Notamos que há reciprocidade da maioria dos pais em ouvir as professoras e acreditamos que esse seja um horário propício para estabelecer relações diárias entre a escola e as famílias. Quanto aos pais que não vão à escola diariamente, as professoras informaram que se comunicam com estes por meio de bilhetes.

Notamos que as professoras possuem muito afeto pelas crianças e consideramos que esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil, pois elas são como um porto seguro para as crianças que ficam longe de seus pais a maior parte do dia.

A intervenção: do proposto ao conquistado

No cotidiano da instituição escolar, durante todo o processo de observação, fomos percebendo a sala de aula, o trabalho das professoras, as relações estabelecidas, o processo de construção do conhecimento e as atitudes de autonomia sendo desenvolvidas pelas crianças. Diante disso, nosso próximo passo era dar um retorno de nossas observações àqueles profissionais que ali se encontravam, além de propor uma atividade de intervenção.

Chegando o momento de construir um projeto para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por nós, ocorreram questionamentos e dúvidas, tais como: O que fazer? O que propor?

Depois de algumas conversas com as professoras e com a coordenadora, nos foi sugerido que trabalhássemos o tema “Folclore”, visto que no mês seguinte esse tema seria comemorado. Desafio lançado! Mas, nos perguntávamos: Como organizar situações significativas para as crianças utilizando esse tema?

Refletindo sobre o espaço escolar, sobre os recursos e as possibilidades que a creche oferece às professoras e aos alunos, iniciamos a construção do projeto. Levando em consideração nossas observações com relação às aulas ministradas, às condições de cada classe e suas necessidades, iniciamos à construção do projeto intitulado: “Projeto Folclore: resgatando as tradições”. Foram elaboradas atividades que envolveram contação de histórias, músicas, desenhos, pinturas e, sem dúvida, muita imaginação e criatividade das crianças.

Chegando o dia, grande ansiedade nos tomava. A coordenação da escola solicitou que a primeira atividade que seria uma contação de história fosse com todas as crianças, no pátio da escola. Atendemos ao pedido, mas ficamos muito apreensivas, pois eram aproximadamente 150 crianças e aquela seria nossa primeira atividade do projeto.

Com o cenário pronto e as crianças nos esperando, demos início a contação da história “O Curupira e a árvore dos desejos”, com a apresentação de fantoches de varetas.

Durante a história observamos que algumas crianças ficaram desatentas, outras ficaram preocupadas em pegar os fantoches, outras conversavam entre si e, com isso, tivemos a impressão que não havíamos conseguido chamar a atenção das crianças para a história. Tal fato nos deixou um pouco frustradas.

Mas, logo em seguida, fomos a cada sala para dar continuidade ao trabalho, propondo uma atividade relacionada à história. Inicialmente conversamos com as

crianças, fizemos algumas perguntas relativas aos personagens e deixamos que manuseassem os fantoches. Sentimos certo alívio após essa conversa, pois percebemos o quanto gostaram e entenderam a história. A partir disso, propusemos a segunda atividade: a construção da árvore dos desejos das crianças. Solicitamos que cada uma expressasse seus desejos por meio de desenhos e estes foram colocados em um lindo tronco de árvore fixado na parede da sala.

Tudo transcorreu bem nesse primeiro dia. Víamos nos olhos das crianças a alegria por participar dessa atividade que, com certeza, foi bastante prazerosa para elas.

A segunda a atividade planejada foi o “Baú Mágico”. Organizamos um baú com diversos objetos folclóricos e o levamos para a sala de aula. A nossa chegada com esse baú causou um alvoroço nas salas e a curiosidade das crianças foi provocada, conforme um dos nossos objetivos do projeto. Apresentamos o baú e as instigamos a falar sobre os objetos que poderiam estar dentro dele; todas as crianças queriam dar sua opinião. Em seguida, o abrimos e as crianças ficaram emocionadas quando se depararam com brinquedos e peças folclóricas. Alguns, elas conheciam, outros eram novidade. Cada criança teve a oportunidade de escolher um objeto e retirá-lo do baú. Depois, fizemos perguntas, tais como: Que objeto é esse? Você o conhece? Qual o nome dele? Todos falaram e deram opinião. Em seguida, as crianças foram estimuladas a criar uma historieta com o objeto que estava em sua mão. Nesta atividade, as histórias foram criadas com muita imaginação, fantasia, criatividade. Esse foi um momento rico também para o desenvolvimento da linguagem oral.

A reflexão sobre esse dia foi muito importante, visto que a partir dela pudemos aprimorar nossa próxima intervenção. Sentimos que nossa atuação foi positiva, organizada e coerente com o que havíamos planejado.

No terceiro dia de atividades, optamos por trabalhar com a musicalização. Organizamos todo o material e fomos para as salas de aula. É importante ressaltar que a nossa chegada já era esperada pelas crianças que pareciam muito entusiasmadas com o Projeto Folclore. Escolhemos uma música folclórica fácil de ser ensinada. Cantamos a música várias vezes e quando notamos que elas haviam aprendido, introduzimos os instrumentos – chocalhos e pandeiros – os quais foram manejados pelas próprias crianças que iam se revezando, ora cantando e fazendo gestos, ora tocando o instrumento. Surpreendeu-nos a musicalidade das crianças; os instrumentos puderam ditar o ritmo de seus movimentos corporais. Essa foi mais uma atividade prazerosa em que as linguagens infantis foram estimuladas.

Na quarta e quinta atividades do projeto, optamos por trabalhar com o “Jogo da Memória” e “Quebra-cabeça” dos personagens folclóricos, inclusive os personagens da história que havíamos contado. Antes da brincadeira com o jogo conversamos com as crianças com o intuito delas recordarem o nome dos personagens, objetivando dar uma sequência às atividades do projeto de intervenção. Para o jogo, organizamos a sala em pequenos grupos e fomos orientando a atividade. Observamos algumas crianças com dificuldade para o jogo, tanto para manusear como para compreender e acatar as regras. Com essas crianças, trabalhamos um pouco mais, para ensinar como se faz num jogo como aquele. Ao final da quinta atividade cada criança recebeu material para colorir, recortar e montar o seu próprio fantoche de vareta dos personagens folclóricos, que elas poderiam levar para suas casas.

No sexto dia das atividades do projeto, optamos por fazer um resgate das brincadeiras infantis. Foram propostas as seguintes brincadeiras: Corre-cotia, Coelhinho sai da toca e Amarelinha. Essas brincadeiras, que fazem parte do

folclore brasileiro, foram escolhidas por serem próprias para a idade das crianças e por oportunizarem a integração e o desenvolvimento social e psicomotor das crianças. Em pequenos grupos, criamos um circuito das brincadeiras, para que as crianças pudessem participar de todas elas. Mais uma vez, tivemos a oportunidade de observar as crianças brincando e interagindo e, ao mesmo tempo, adquirindo domínio corporal que as possibilitam atuar no mundo.

Finalizando o projeto, como última atividade, oportunizamos às crianças uma prazerosa tarde do brinquedo. Neste dia, contamos com a ajuda da brinquedoteca itinerante da universidade que se deslocou até à instituição. Com todo o aparato de brinquedos, organizamos os cantinhos das bonecas, dos carrinhos, da barraquinha, onde as crianças podiam entrar e brincar, das fantasias, dos jogos, dos telefones e máquinas fotográficas. O cantinho que mais chamou atenção da maioria das crianças foi o dos telefones e das máquinas fotográficas. Todas as crianças passaram pela brinquedoteca itinerante, brincaram e se divertiram.

Em cada turma, que era levada a esse espaço, despertava um sentimento diferente. As crianças ficavam maravilhadas com a diversidade de brinquedos e cada uma manifestava sua alegria de forma diferenciada. Algumas gritavam, outras ficavam estáticas, outras batiam palmas, outras corriam bastante e outras ainda queriam agarrar os brinquedos todos para si com medo de ficar sem. Neste momento, foi necessária nossa intervenção para que as crianças compreendessem a noção de compartilhar, repartir e socializar.

Considerações finais

A cada atividade observada e desenvolvida na creche percebemos a importância dessa etapa no desenvolvimento das crianças. Foram aproximadamente 90 horas de atividades de estágio, um tempo relativamente curto para nos apropriarmos de toda a complexidade que essa fase apresenta, mas foi possível apreender algumas práticas que certamente nos servirão no futuro quando estivermos no comando de nossa própria sala de aula.

Entre tantas situações vividas, compreendemos a necessidade de um planejamento pedagógico que leve em consideração as especificidades de cada turma, pois, mesmo havendo duas turmas de alunos com a mesma faixa etária, o trabalho e os resultados produzidos são diferenciados.

Outra aprendizagem importante está no fato que é preciso considerar as individualidades infantis. Cada criança é única, tem o seu ritmo, a sua forma de ser e de agir. Em grupo, junto com outras crianças, essas formas de ser vão se definindo: uns são mais ativos e capazes de influenciar os colegas, outros mais quietos, uns falam mais, outros ouvem mais. Nesse processo, vão constituindo suas identidades, sobre as quais há uma grande parcela de contribuição da escola e dos professores.

A intervenção realizada por meio do Projeto Folclore nos possibilitou a compreensão e a aquisição de uma experiência prática, fundamental à nossa formação. A inserção na docência pelo estágio supervisionado, acompanhada por nossa professora orientadora e as professoras da escola, permitiu-nos olhar para a escola, vivenciar sua realidade e formular algumas ideias e concepções acerca da docência que certamente serão colocadas em prática mais tarde, na condição de professoras.

Deixamos aquele cenário escolar com a certeza de que conseguimos cumprir com nossa atividade e também com a certeza de que aprendemos muito com ela. Invadiu-nos uma nova sensação, diferente da inicial que era permeada pelo medo e muitas dúvidas, para as quais, hoje, já temos algumas respostas. Sentimos a alegria de um trabalho cumprido com prazer, que produziu tão bons resultados tanto para nós como para as crianças.

Enfim, ressaltamos que essa experiência que nos aproximou do “ser professora” foi um passo a mais na construção de nossa identidade docente. Escolhemos esse caminho e é nele que queremos permanecer.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, V.2. 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Leitura da literatura: a produção contemporânea*. In: *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

GANDIM, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

CAPÍTULO IV

APONTAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA E SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Juliane Maria Puhl Gomes
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Introdução

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, constitui-se em uma situação absolutamente singular e central, na qual os graduandos vão vivenciar, sistematizar e reelaborar um conjunto de ensinamentos de caráter teórico e metodológico, de tal forma a viabilizar sua inserção na escola, na condição de estagiário-professor.

A complexidade desse momento provoca, via de regra, um conjunto de sensações que podem interferir no bom desempenho do licenciando, não sendo incomum alunos que protelam ao máximo a realização dos estágios supervisionados, de tal sorte que a efetiva e pertinente orientação, por parte do supervisor e com o acompanhamento de profissional habilitado na escola é de suma importância.

Corroborando a assertiva acima realizada apresentaremos algumas reflexões sobre "o professor em formação", tomando como referência o acúmulo de experiência resultante de anos em supervisão de estágio. Os apontamentos aqui sistematizados cumprem um duplo propósito: inicialmente socializar vivências em supervisão de estágio, contribuindo para docentes que se iniciam na supervisão, e em um segundo momento apresentar a licenciandos ou futuros licenciandos, alguns

elementos/orientações para auxiliar esse momento tão importante na formação de professores.

Inicialmente cumpre salientar que ninguém sai da graduação um "professor". O "ser" professor já é resultado da experiência da docência, sendo um contexto que é construído aos poucos num processo dinâmico e contínuo que envolve formação, memórias, alunos, escola e vivências.

O propósito desta reflexão é apresentar situações que foram vivenciadas enquanto orientadores de estágio, e que servem, em contexto de formação de professores, para pautar nossas ações enquanto futuros profissionais da área. Nesse sentido o ofício e a memória docente serão os principais subsídios para a elaboração desse texto.

Estágio e formação

A matrícula nas disciplinas de estágio/práticas de ensino, costuma provocar bastante ansiedade, como se ao ler no comprovante de matrículas “Estágio”, os graduandos acionassem um botão de dúvidas: “será que irei dar conta?”, “será que vou conseguir escola para estagiar?”, “e se eu não tiver domínio das turmas?”, dentre outras.

A simples análise dessas dúvidas, registradas em anos de docência, parecem ir muito além da preocupação de aprovar ou não nas disciplinas de estágio, indicam a percepção de responsabilidade decorrente de assumirmos a formação de outras pessoas.

Para os graduandos que não tem experiência docente esse processo é ainda mais tenso, pois imaginam que terão um desempenho inferior aos dos colegas que já deram aulas, o que nem sempre procede, visto que o estágio é o resultado de uma combinação complexa de variáveis, dentre elas a

formação que o mesmo teve antes de entrar em sala de aula combinada com sua própria memória de estudante de educação básica, sendo destacável também a educação familiar que recebemos.

Algumas questões, bem básicas, como respeito aos demais, o uso de palavras "mágicas" (como dizem as crianças da Educação Infantil): por favor, com licença, muito obrigado (a), por nada, postura em saber ouvir, dentre tantas outras, aprendemos - normalmente - antes mesmo de entrar na escola como alunos.

Nestes anos, como orientadoras de estágios, percebemos que muitos dos desafios que os acadêmicos enfrentam em seus estágios, guardam uma íntima relação não com o domínio de conteúdos, o nervosismo, ou a preparação de suas aulas, mas pelo fato de não atentarem para o fato que estão em um ambiente diferente daqueles que lhes são usuais.

Ademais muitos, acessando sua memória de estudantes, acabam por desconsiderar que eles, no contexto de estagiário-professor são sujeitos "externos" ao cotidiano da comunidade escolar, estando ali de passagem, cumprindo uma etapa fundamental de sua formação e que, sua aceitação pela equipe diretiva, docentes e discentes da escola básica, demanda complexas situações e articulações.

Nesse sentido é preciso enfatizar que mesmo experiências não muito exitosas vivenciadas nos estágios, cumprem/ou cumprirão um papel importante para a formação do professor. Nosso aprendizado é constituído também de desacertos e equívocos, desde que sejamos capazes de refletir sobre nossas práticas, visto que isso será um passo fundamental para o aperfeiçoamento profissional. Não deu certo? Por quê? O que aprendi sobre isso? Que devo tentar fazer de forma diferente.

Os valores não são atributos das coisas e sim atribuições que fornecemos a elas. Assim, nada é, intrinsecamente, feio ou belo, importante ou inútil, pois são os valores dos indivíduos ou grupos que fornecem essas atribuições (VIANA, 2006, p.9).

Além desses elementos precisamos sempre salientar aos licenciandos que cada turma é única. Todo semestre ouvimos a mesma afirmação: *tenho duas turmas da mesma série e elas são completamente diferentes*. Voltamos à afirmação de que o todo é formado por muitas variáveis e este conjunto é único! Quando planejar suas aulas lembre sempre disso: você pode aplicar o mesmo planejamento a duas turmas da mesma série, da mesma escola, com a mesma faixa etária, oriundos da mesma realidade social, e no final poderá ter dois resultados completamente diferentes. Não espere homogeneidade, pois trabalhamos com sujeitos diversos mesmo quando aparentemente homogêneos.

Uma etapa muitas vezes negligenciada, diz respeito a memória de quando éramos alunos, independente de termos saídos da educação básica a mais ou menos tempo, da modalidade cursada, das escolas, etc., temos em algum lugar da memória várias situações escolares que vivemos, que podem nos auxiliar/orientar quando de nossa atuação docente, não sendo incomum lembramos de cenas de nossa vida escolas enquanto ministramos nossas aulas. A diferença é que, desta vez, estamos junto ao quadro e não mais em nossas mesas de estudantes.

Ecléa Bosi, ao estudar a memória, afirma que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição,

no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual (1983, p. 55).

Alguns de nossos professores foram positivamente marcantes (talvez até tenham inspirado vocês a escolherem seus cursos), outros nem tanto... Todos nos ensinaram: o que ser, como ser, o que não ser, como não ser, mas ensinaram e nós devemos aprender com eles. Como já afirmamos anteriormente, até aquilo que não dá certo viabiliza aprendizagem.

Quando você pensa em “professor”, que imagem vem à sua cabeça? E você se vê desta forma? Melhor refletir sobre isso! Às vezes o licenciando lembra-se de um professor e o imita, ou então a um parente, ou a um amigo. Outros, muitas vezes, se lembram de situações de quando eram alunos, porém como já falamos anteriormente, agora em outro contexto.

Há muitos relatos curiosos de alunos que durante os estágios acabaram tendo posturas que não concordavam, se parecendo com professores que não gostariam de ser. E durante as supervisões de estágio observamos estagiários com posturas absolutamente diferentes daquela que estamos acostumados em sala de aula. Algumas são tímidas como alunos (as) mas dando aula acabam por se soltar! Outros são extrovertidos, mas como estagiário-professor ficam tímidos! Muitos calmos e tranquilos ficam nervosos, os nervosos que ficam calmos! Os brincalhões que ficam sérios e os sérios que aprendem a fazer brincadeiras! O que nos leva a agir dessa ou daquela forma? O conjunto de experiências de vida anterior à entrada em sala de aula.

Postura profissional

Quando da realização de estágio representamos a Instituição que estudamos e o Curso a que estamos vinculados, de tal forma que nossa postura não reflete apenas nossa conduta, e sim o contexto de formação que fazemos parte. O desempenho do aluno, seja positivo ou não, sempre será vinculado à Instituição e ao Curso: “lembra daquele aluno de História da Instituição X que levou os alunos ao Museu?”. O aluno em estágio não está apenas cursando uma disciplina prática, ele é o reflexo da sua formação.

Quando os licenciandos iniciam os estágios assumem posturas profissionais que nem sempre condizem 100% com as pessoais. Ali vocês deixarão de ser apenas a Maira, o Juan ou a Rose, para ser a Professora Maira, Professor Juan ou Professora Rose. Mesmo que a postura de vocês seja de relacionamento horizontal com os alunos, no qual há trocas de saberes e aprendizagens, representamos um personagem carregado de significados aos alunos. As palavras de um professor podem ser fundamentais para encorajar ou traumatizar um aluno! Nesse sentido cuidar a postura não significa, portanto, manter a coluna ereta (apesar disso ser importante também). Ela vai dos cuidados com o agir e se portar, até o cuidado com nossa apresentação.

Pode soar estranho referir cuidados com a aparência, mas em anos supervisionando estágios uma das coisas que aprendemos é que o óbvio precisa ser dito! Atendem se o tipo de vestimenta que vocês estão usando é adequado para dar aula e naquela escola específica. Lembrem que vocês estarão na frente de muitos olhos, que observarão cada detalhe da roupa e composição física de vocês. Adicionem a isso uma pitada de ação "hormonal" típica da adolescência, bem como o sarcasmo comum à idade, e pode ser que o resultado não seja bom. Cuidar o que vestir não quer dizer usar terno e

gravata ou *tailleur*! Até porque isso nem combina com professores das ciências humanas! No entanto, roupas curtas e justas demais, com "sobras de barriga", transparências ou decotes excessivos, não são adequados à sala de aula.

Não custa evitar exposições que depois podem ser difíceis de administrar na sequência, tais como comentários e brincadeiras inapropriadas tendo nosso corpo ou roupa como motivo central. Não é incomum, lamentavelmente, alunas com roupas justas que foram filmadas (sem autorização) pelos meninos da turma e isso provocou muito constrangimento. Nesse sentido nada melhor que a prevenção.

Por outro lado, já tivemos alunos que foram mais arrumados que o habitual em algumas aulas e disseram: "Hoje me arrumei para vocês" e tiveram resultados muito legais em turmas até então não muito receptivas. Mais cuidado para que entendam que vocês se arrumaram para eles por consideração e não por interesse pessoal isso também demanda atenção.

Um procedimento que vale a pena ser feito, antes de iniciar o estágio, é o de preparar uma pequena aula e fazer uma filmagem caseira. Hoje em dia isso pode ser feito até com celulares. Ative a câmera e ação! Dê uma aula simulada e depois analise a filmagem. Este é um bom meio de observar alguns vícios de postura: mexer os braços em excesso, ficar se balançando de um lado para outro, ou para frente e para trás, se erguer na ponta dos pés, mexer obsessivamente nos cabelos, ficar apertando as mãos, usar vícios de linguagem (né, é, hã, tá, então, daí), dentre outros.

Por fim você deve ser coerente com o que cobra dos alunos. Caso a escola proíba o uso de celulares em sala de aula, isso deve se aplicar ao professor também, assim como o uso de bonés, fones de ouvido, mascar chicletes, etc. Não quer que os alunos falem palavrão? Então não os diga. Quer

ser chamado pelo seu nome? Então os chame também, evitando os adjetivos “querido (a)”, “lindinho (a)”, “fofinho (a)”, e mais ainda os que podem virar *bullying* “baixinho (a)”, “gordinho (a)”, etc. Postura também educa.

Nesse momento já cabe a questão: Quais são os segredos, então, para ficar mais tranquilo no estágio e conseguir desempenhar melhor as atividades?

Um bom estágio costuma estar relacionado a quatro aspectos: domínio de conteúdos, planejamento, auto avaliação e organização.

Domínio de conteúdos: este é um dos aspectos fundamentais para um bom desempenho em sala de aula, bem como para diminuir as preocupações. Todo professor precisa estudar! Uma coisa é você estudar para aprender (o que fez o curso todo), a outra é estudar para ensinar! Quanto mais você estudar mais segurança terá ao entrar em aula.

Planejamento: vocês já estudaram em capítulos anteriores a importância do planejamento, que nos norteia e conduz. Ele também não deve ser visto como uma norma fechada que precisa ser cumprida a qualquer custo. Ele é um plano, ou seja, mediante determinadas situações pode e deve ser alterado. Muitas vezes uma das temáticas trabalhadas acaba chamando tanto a atenção que precisamos dedicar mais tempo que o planejado a ela. Outras vezes planejamos uma metodologia para uma turma e no processo de aplicação nos damos conta de que ela não está funcionando. Também pode acontecer do recurso planejado não estar disponível (DVD estragado, pendrive corrompido, mídias incompatíveis, caixas de som que não funcionam), então sempre teste seu material antes de usar. Isto ensina que SEMPRE precisamos ter planejado um “plano B” e um “plano C”.

Autoavaliação: um dos componentes do planejamento é o relato de docência. Nele vocês irão analisar se os

objetivos propostos para aquela aula ou atividade foram atingidos. Não foram? Por quê? Às vezes a metodologia é excelente, mas não para aquela faixa etária. Ou então, pelo nervosismo, uma aula planejada para dois períodos (em média 90min.), foi realizada em um porque falamos muito rápido. Mediante a avaliação das nossas aulas e do nosso desempenho, podemos repensar o planejamento das próximas e ir gradativamente melhorando. Quando um professor não precisará fazer mais autoavaliação? Nunca! Mesmo que tenha 10, 20 ou 30 anos de docência, a cada final de aula ele deve se perguntar: deu certo?

Organização: o estágio é um processo extremamente burocrático, você não pode deixar acumular as atividades e relatórios. Faça os relatos de observação ou de docência – de preferência – no mesmo dia da aula, pois eles acumulam e fica cada vez mais difícil de desenvolvê-los depois.

Também é necessário prestar muita atenção aos documentos que devem ser preenchidos (fichas de observação da escola e das turmas, comprovação de docência, dentre outras). Tem escolas que não assinam (atestam) a presença de vocês depois de 48h, e esses documentos são quesitos obrigatórios à aprovação do relatório.

Comentários sobre o momento da regência em História²

O Prof. Roberto dos Santos, colega da ULBRA é professor da educação básica há 31 anos, dos quais 27 em paralelo com o ensino superior. Esta experiência em sala de aula, principalmente nos níveis fundamental e médio, passou

² Estas dicas foram elaboradas pelo Prof. Roberto dos Santos, fizemos apenas algumas pequenas complementações.

a ser compartilhada com seus orientandos de estágio. Ao longo de 20 anos como orientador ele foi compilando as dicas repassadas oralmente aos alunos, construindo esta bela contribuição que agora disponibilizamos a vocês:

1. Desenvolver as atividades ou explicações dirigindo-se para toda a turma. Às vezes (principalmente devido ao nervosismo) algumas pessoas olham sempre para o mesmo grupo de alunos. Procure circular entre eles durante a sua exposição, ou envolva-os nas discussões de modo que todos sejam incluídos.

2. Explicar o trabalho que pretende realizar antes de dizer quem faz parte dos grupos, caso contrário eles perderão o foco de atenção para a proposta de trabalho.

3. Trabalhar postura diante do público e comunicação.

4. Aproveitar as contribuições feitas pelos alunos. Valorize as reflexões dos mesmos. Caso ela não esteja totalmente correta, inicie sua fala salientando o que está bom.

5. Evitar vícios da docência: falando uma palavra e esperando que eles completem durante a explicação. Também é necessário cuidar com os diminutivos: trabalhinho, provinha, aulinha, caderninho...

6. Reforçar sempre o domínio de conteúdo e cuidar equívocos crassos.

7. Virar constantemente para a classe enquanto escreve no quadro, evitando ficar muito tempo de costas para os alunos. Muitas coisas podem acontecer enquanto você não estiver observando!

8. Evitar que eles tenham que copiar textos muito longos.

9. Cuidado! Turma muito quieta não significa, necessariamente, turma atenta.

10. Evitar escrever toda a aula em uma folhinha e morrer abraçado a ela. Caso tenha necessidade de um apoio para lembrar o conteúdo, use algum tipo de recurso didático como tópicos no quadro ou slides em *Power point*.

11. Escrever corretamente no quadro, caso tenha dúvidas de português, monte o texto antes.

12. As atividades com ensino médio devem ser mais complexas do que com o ensino fundamental, porém às vezes a idade deles é a mesma.

13. Não permita que os alunos combinem saídas sincronizadas da sala.

14. Quando solicitar trabalhos de pesquisa cuide para que não sejam xerocados e lidos em aula.

15. Negociem a possibilidade de alguns minutos livres para eles, pois conversar na sala de aula é muito bom.

16. Os grupos não devem ser compostos por mais de três pessoas.

17. Sempre que possível tente relacionar seu conteúdo com conteúdos de outras disciplinas.

18. Procurem montar slides utilizando mais imagens e menos textos.

19. NÃO leia os slides, explique-os!

20. Movimentar-se em sala, mas não atrapalhar a visão deles sobre o apresentado.

21. Sugerir etapas para a produção e organizar a aula com tempos estabelecidos.

22. Cuidar entonação de voz e alterá-la quando necessário.

23. Relacionar questões da disciplina com vivências e universo dos alunos: programas de TV, seriados, músicas, comunidade etc.

24. O que foi determinado para o desenvolvimento da aula não deve ser alterado sem motivo importante.

25. Jamais começar um trabalho dizendo que eles podem entregar em outro dia.
26. Exercitem desenhos que possam ser feitos no quadro e dominar o uso mapas.
27. Utilizar atividades com dicionário ou efetuar glossários para qualificar o vocabulário discente.
28. Cuidado com os vícios de linguagem: né, tá, então, e etc.
29. Quando propuser atividades determine as regras ou permita escolha dentro de algumas perspectivas.
30. Evitar aglomeração em torno da mesa ou onde o professor estiver.
31. O quadro serve para sistematizar e organizar as ideias destacadas, cuidado para utilizá-lo de forma coerente, muitas vezes nos empolgamos e o resultado final é um conjunto de setas, riscos, palavras soltas e mapas. Olhe o quadro no final da aula e pense: eu entenderia essa aula?
32. Sempre ocupamos bastante tempo quando montamos atividades em grupo, ou seja, calcule isso no seu planejamento.
33. Em caso de seminário a dispersão da turma deve ser controlada pelo professor.
34. Cuidado para não tratar o adolescente como criança eles não gostam disso.
35. Produza um discurso atraente.
36. No noturno é possível pensar uma leitura coordenada em aula;
37. Não deixe os alunos muito tempo sem atividades.
38. Quando passarem filme, expliquem o propósito e articulem uma técnica ou aproveitamento do filme para alguma discussão.
39. Não trabalhem com livros de ensino fundamental com o ensino médio.

40. Cuide no planejamento se a linguagem dos textos é compatível a faixa etária dos seus alunos.

41. Sempre que propor apresentação de trabalhos organize uma aula alternativa, pois às vezes os grupos não apresentam o trabalho e sobra tempo.

42. Controle para que os alunos não façam tarefas de outras disciplinas na sua aula.

43. Evite ficar de braços cruzados ou com as mãos nos bolsos durante o desenvolvimento da aula.

44. Demonstre que possui o controle sobre a sequência das atividades. Tudo que você pedir tem que ter um propósito definido.

45. O livro didático é um recurso, ele não pode dar aula no seu lugar!

46. O texto produzido pelo professor para ser entregue aos alunos deve ter o nome da escola, título, nome do professor, data e fontes (bibliografias).

47. Não desenvolver a aula com barulho, conversa ou desatenção total.

48. Não estender demais as respostas. Responda ao que foi perguntado, se o aluno ainda não entendeu, complemente a resposta.

49. Dar atenção a todos mesmo que a pergunta venha de um único aluno.

50. Observar as condições do ambiente para utilizar instrumentos. Ex: projeção de slides em salas com muita luminosidade não dá certo. Um bom recurso é colar papel pardo nos vidros.

51. Evite a elaboração de questões que impliquem na identificação do conhecimento do professor e não do aluno.

52. Organizar atividades que permitam o desenvolvimento da escrita, evitando a possibilidade de trabalhos copiados. Questionário é um prato cheio para

cópias. Se for avaliar os cadernos dos alunos, coloque um visto de identificação, ou você olhará o mesmo caderno várias vezes...

53. Conferir, permanentemente, o tipo de vocabulário pertinente à faixa etária, a série ou a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos.

54. Algumas turmas não funcionam bem em grupo, por isso é preciso pensar alternativas de atividades.

55. É interessante que o professor leia os textos, utilizando ritmos e destacando ênfases, nem sempre é bom sugerir a leitura por parágrafos.

56. Às vezes é necessário condicionar a atenção, a participação e o interesse à nota e avaliação.

57. Para uma boa produção textual apresentar um texto dividido em 3 partes e determinar o que deve ter nelas.

58. Não permita simplificações sobre a sua atividade profissional: Sor (a), Profe ou tia.

59. Sugira que os trabalhos sejam entregues manuscritos e estabeleça o que deve aparecer em cada parte. Pelo menos ao copiar eles lerão o texto, pois se recortarem e colarem da internet, nem isso farão.

60. Lembre-se: os alunos com baixo poder aquisitivo, na maioria das vezes, também têm acesso à informática.

61. O registro no diário de classe é obrigação e responsabilidade daquele que estiver com a regência de classe.

62. O aluno só respeitará a autoridade do professor, desde que ele seja firme, justo e mostrar domínio do conhecimento.

63. Transite por conhecimentos para além da sua especificidade de formação acadêmica.

64. Dedique-se em conhecer o ambiente socioeconômico e cultural em que o aluno está inserido. Utilize exemplos da realidade deles.

Considerações finais

O processo de formação de um profissional é a soma das suas muitas experiências e não apenas o estudo dos conteúdos vistos nas disciplinas da graduação. Existe uma grande diferença entre a teoria que vemos na graduação com a realidade que vocês verão na sala de aula. Como reduzir esta diferença? Com muito estudo, planejamento, cuidado com as posturas, autoavaliação frequente e organização.

O estágio curricular obrigatório é, antes de tudo, um momento articulador entre conhecimentos teóricos, conhecimentos metodológicos e memórias discentes e docentes, sendo indispensável a aproximação entre o estagiário-professor, o docente que receberá o estagiário na educação básica e o supervisor/orientador do estágio/prática de ensino, de tal forma a viabilizar a *ressignificação pedagógica* de conteúdos e técnicas que permitirão um bom desempenho nessa fase formativa. Inobstante a essa centralidade articulatória, um conjunto de medidas e procedimentos não necessariamente discutidos em sala de aula devem orientar o estagiário, sendo fundamental a orientação procedimental e atitudinal por parte dos supervisores/orientadores.

Outro elemento que dá especificidade ao estágio/prática de ensino diz respeito a necessária alteridade demandada por parte do licenciando que passa a ocupar o lugar do professor. Essa troca de papéis nem sempre é tranquila, visto que provoca instabilidade e dúvidas prioritariamente entre o que já é conhecido ou projetado e o

que é necessário e viável no exercício da docência, prioritariamente na condição de estágio.

Então isso é tudo? Não! É só o começo! Bem-vindo ao universo da docência. É muito trabalhoso? Sim! Mas garantimos: vale a pena!

Referências

ABUD, Kátia Maria. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage, 2010.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BOSI, Éclea. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CORSETTI, Berenice (org.). *Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. (3exe.)

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de Aula*. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Roberto. *Comentários sobre o momento da regência em História*. Texto digitalizado disponibilizado aos alunos do Curso de História (ULBRA). Canoas, 1995-2015.

VIANNA, Nildo. *Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social*. *Espaço Plural*, ano

VI, n.14, p.8-10, set.2006, versão eletrônica disponível em:
WWW.unioeste.br/saber

CAPÍTULO V

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE HISTÓRIA DA FACIP/UFU³

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Introdução

O Curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU -, oferece como disciplinas obrigatórias os Estágios Curriculares Supervisionados (I, II, III, IV e V), nos últimos cinco semestres do curso. As disciplinas são semestrais, sendo que o Estágio I tem como objeto de estudo a observação nos anos finais do ensino fundamental; o Estágio II, o foco é na regência nos anos finais do ensino fundamental; o Estágio III, observação no ensino médio; o Estágio IV, a regência no ensino médio e o Estágio V, observações e regência nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Os professores do curso, da área do ensino de História, optaram pela continuidade da disciplina, ou seja, ao ministrar aulas no Estágio I, automaticamente continuará no próximo semestre no Estágio II.

Considero que a formação inicial dos professores deve relacionar ensino e pesquisa. Não penso apenas na pesquisa sobre e na formação docente, mas, sobretudo, nas relações

³ Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa apoiada pela FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; FAPEMIG Universal/2013.

entre a formação e a pesquisa. Concordo com Charlot (2001) ao afirmar que

O papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali (p. 91).

A pesquisa não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social. Na sala de aula, seja no espaço acadêmico do curso de licenciatura, seja na educação básica, a pesquisa é estratégia para a formação crítica dos sujeitos.

Na perspectiva de formar o professor como intelectual, crítico, considerando a relação entre formação e pesquisa, venho desenvolvendo na disciplina Estágio Curricular Supervisionado uma metodologia de trabalho que considera a pesquisa como elemento fundamental na formação do futuro professor. Além das aulas semanais na universidade o estudante realiza 30 horas de observação na escola campo de estágio com a orientação do professor supervisor (professor de história da escola campo de estágio). É um momento de treinar seu olhar sobre a complexidade do espaço escolar e dos sujeitos que ali se encontram, com ênfase nas crianças e jovens estudantes. Realizada a observação, analisada as notas de campo produzidas por meio da observação, o futuro professor, escolhe a turma que irá realizar a intervenção.

A intervenção é feita por meio do planejamento e aplicação de uma sequência didática, que entre as diversas atividades relacionadas devem recorrer a diferentes fontes e linguagens. Neste texto procuro refletir sobre a experiência

efetivada nas turmas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, realizadas no ano de 2015 (primeiro e segundo semestre). Nesse processo apresento algumas reflexões sobre o referencial teórico os bem como sobre os trabalhos finais apresentados pelos estudantes. O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, empreendo um olhar sobre a história do Estágio Curricular Supervisionado; na segunda, destaco as especificidades da pesquisa no ensino de História; na terceira, registro reflexões acerca do referencial teórico abordado nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II; na quarta, analiso os impactos da disciplina na formação dos futuros professores de História, por meio da análise dos trabalhos finais.

Histórias do Estágio Curricular Supervisionado

O estágio supervisionado é uma das atividades mais tradicionais de aproximação do aluno à realidade profissional. Em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno de uma instituição de ensino superior); o professor universitário (docente da instituição de ensino superior onde o professor em formação estuda) e o professor da Educação Básica (docente na escola-campo no qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio).

De acordo com Buriolla (2001), o estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação. O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica

e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente. Antes de refletir sobre uma proposta para o estágio supervisionado na formação de professores de História, apresento, em termos conceituais, diferentes sentidos do estágio supervisionado ao longo dos tempos.

O estágio foi concebido com uma dimensão preferencialmente profissionalizante, tendo sido, posteriormente, identificado com questões teóricas próprias da didática do ensino. Nos anos 1980 e 1990, privilegiou-se o potencial de investigação do estágio supervisionado, na formação de professores/pesquisadores por meio da pesquisa-ação nas salas de aula. E, contemporaneamente, a importância e a obrigatoriedade do estágio supervisionado foram reiteradas pelo Conselho Nacional de Educação, como uma das estratégias de articulação teoria-prática na formação de docentes da Educação Básica. Neste caso, houve uma separação formal entre prática e estágio, sendo a primeira relacionada ao conteúdo das disciplinas da matriz curricular dos cursos de formação de professores e, a segunda, à análise do ambiente profissional da escola básica, a partir dos pressupostos teóricos aprendidos na formação universitária.

Com sentidos pedagógicos e sociais variados ao longo de seus quarenta anos de existência formal, o estágio supervisionado mantém-se como uma das atividades mais destacadas dos cursos de licenciatura, como dimensão fundamental da formação de professores.

Há que se considerar, entretanto, que muitas vezes é um desafio ensinar e/ou transmitir a experiência da docência em história na disciplina de estágio. É um desafio diário criar atividades que relacionam a teoria e a prática na formação de professores, junto com outras atividades desta mesma natureza, especialmente aquelas identificadas como “prática” nos instrumentos legais. Percebemos, tanto pelos professores

em formação quanto pelos professores das escolas-campo de estágio, que as atividades de estágio vêm sendo tratadas de forma burocrática, como obrigação legal que precisa ser cumprida e observada. A experiência a ser vivida, literalmente experimentada, é colocada de lado em nome do fetiche do papel, da burocracia e da norma.

As especificidades da pesquisa no ensino de História

No Brasil, as investigações tendo como objeto de pesquisa o ensino de história, apresentaram um expressivo crescimento nos últimos vinte anos. Pesquisadores centraram seus esforços em indagar, compreender e explicar os diversos processos que se experimentam no ensino desta disciplina dentro e fora dos sistemas escolares. Guimarães (2012), em pesquisa realizada nos Programas de Pós Graduação dos Institutos de Ensinos Superiores de Minas Gerais, no período correspondente aos anos de 1993-2010, identificou que a maior parte da produção, referente ao ensino de história, concentra na área educacional. São indícios de que existe, no imaginário dos historiadores, uma relação hierárquica entre a investigação histórica e o ensino de história.

O ensino de história é um campo de investigação que mantém uma relação ao mesmo tempo íntima e estranha com a produção do conhecimento da historiografia profissional. A produção particular de conhecimentos históricos dentro da escola tem vínculos irredutíveis com a historiografia profissional, porém também se caracteriza por estar fora dela, possui uma lógica distinta, susceptível de converter em objeto de investigação. Nesse sentido, se apresenta em um espaço fronteiro entre história e ensino. No que se refere às semelhanças retomamos o conceito de operação

historiográfica de Michel de Certeau: 1) referência a um conjunto de técnicas de análises; 2) a construção de um texto com aspectos formais e linguísticos particulares; 3) as condições políticas, socioeconômicas e culturais em que se desenvolve a investigação histórica profissional. Tais características podem ser identificadas tanto na investigação histórica quanto no ensino.

Quanto às especificidades da pesquisa no ensino de história destaco que este privilegia estudar o tempo presente sem tirar o olhar da historiografia profissional, pelo contrário, considero necessário que os historiadores observem como um uso da história, cuja procedência não necessariamente é a produção dos historiadores. Uma das implicações desta perspectiva é a exigência de construir categorias de análises particulares para o ensino de história como objetivo de investigação. O método do historiador é insuficiente para compreender os processos de ensino e aprendizagem da história na atualidade. Em primeira instância a fonte é sempre o sujeito (professor ou estudante).

A construção do ensino de história como objeto de investigação desborda as fronteiras disciplinares da história profissional. Ao mesmo tempo esta variedade de procedimentos disciplinares, de métodos de interpretação e obtenção de dados e de criação de fontes, reflete a impossibilidade de um saber específico, e reforça o saber fronteiriço.

Investir na pesquisa sobre o ensino de história requer categorias analíticas e ferramentas metodológicas variadas que se aproximam e se distanciam da historiografia profissional. Isso se deve porque o ensino de história nunca perde o vínculo com a produção de conhecimento histórico dos historiadores, porém toma de fontes teóricas e metodológicas que a desdobram. Destaco: a observação de cunho etnográfico; a história oral; a didática da história.

Trilhas a seguir ao longo do estágio: proposta metodológica

A pesquisa realizada ao longo do estágio privilegiou a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Como nos ensina Pais (2001), “em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não os de representatividade estatística”. (p. 110). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa no estágio foi fundamentada na didática da história, por acreditar que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de história. Conforme Cardoso (2008), a pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita o seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica. Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. É só parte da cultura histórica, chamada de história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura.

O desenvolvimento da pesquisa pressupõe diálogos constantes entre escola e universidade. Afirmo que a aproximação destes dois espaços pode contribuir no processo de ensino e da aprendizagem e na formação cidadã dos jovens estudantes da educação básica, pois, como foi afirmado anteriormente, a sala de aula não se limita em lugar de reprodução, mas também de produção de conhecimentos. Sendo assim, ao longo do estágio é importante ouvir o professor de história e alunos.

A pesquisa no estágio também recorreu a elementos da pesquisa etnográfica em educação. A etnografia tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e, por isso, utiliza-se de relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos. André (1995) afirma que por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar. A autora apoia-se nos estudos de Clifford Geertz. Para o autor,

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (1978, p. 20).

Nessa perspectiva de campo, é preciso recorrer a instrumentos que auxiliem na coleta de dados, como questionário respondido pelos jovens estudantes, anotações em diário de campo, a partir da imersão na escola investigada e das observações das aulas de história. Como nos ensina Ginzburg (2007), se a realidade é opaca, existem

zonas privilegiadas – sinais, indícios –, que possibilitam decifrá-la, é, pois, necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear em vestígios imperceptíveis para a maioria.

Conforme Vianna (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, é fundamental registrar as anotações realizadas nas visitas nas escolas e, em particular, das aulas de história, de forma detalhada com o intuito de reunir os dados brutos das observações. Concordo com o autor, ao afirmar que não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo, é importante a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

Os estagiários recorreram ao referencial da história oral temática, na elaboração e realização das entrevistas orais os professores de história que atuavam nas escolas campos de estágio, buscando compreender aspectos da formação dos saberes e das práticas desses sujeitos. Para a história oral temática, interessa-nos a história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação temática central (Bom Meihy, 2002). É importante conhecer a cultura histórica dos jovens estudantes. Quem são os estudantes? Qual a relação com as tecnologias? Como avaliam a escola? O que pensam sobre a história? E sobre o ensino de história? Como aprendem história?

Além das observações e entrevistas, nas aulas de estágio, na universidade, recorri a estudos relacionados à educação e multiculturalismo, ao ensino de história em perspectiva multicultural, dentre outras temáticas. A proposta também consistiu na produção de materiais

didáticos para serem trabalhados nas aulas no momento do Estágio.

O referencial teórico-metodológico adotado: algumas reflexões

Ao longo do ano letivo de 2015 realizamos 36 encontros presenciais, nos quais priorizei o debate dos textos estudados, produção de materiais didáticos, bem como momentos de reflexões sobre a realidade dos diferentes espaços escolares experimentados pelos futuros professores. Meu propósito consistiu em empreender um olhar sobre o ensino de História procurando evidenciar as mudanças e permanências, bem como apresentar possibilidades de um ensino que supere o eurocentrismo, que marcou a história da disciplina. Na apresentação deste tópico registro uma síntese do que foi trabalhado com os futuros professores.

No decorrer da história do ensino de História no Brasil, verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afros descendentes e indígenas.

No decorrer desse processo houve mudanças e permanências em relação às finalidades do ensino. Podemos afirmar que no âmbito deste empreendimento, o ensino exerceria função primordial para a formação de uma identidade nacional, assim como uma concepção de cidadania. Segundo Pagès (2011), as relações entre cidadania e ensino de história seguem sendo fundamentais. De um lado, mantém-se o enfoque cívico relacionado com a

formação patriótica, por outro, o enfoque mais vinculado a uma cidadania crítica, autônoma e capacitada para participar de uma sociedade e decidir o futuro que quer para si e para o mundo.

Como professor, formador de professores de história, acredito que, ao ensino de história é imprescindível abranger a diversidade de experiências constituintes do patrimônio de histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendo a efetivação de um ensino de História em uma perspectiva democrática e cidadã no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a História: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional?

Ao longo da minha experiência como professor de História e professor formador considero relevante problematizar determinados modelos de ciência, caracterizados por métodos cristalizados, ancorados em princípio da neutralidade e previsibilidade, que engendram aquilo que Santos (2004) denomina “monocultura do saber”. O autor refere-se a esse modelo de ciência como razão indolente. Critica essa racionalidade em quatro formas distintas: 1) uma razão impotente, pois não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; 2) uma razão arrogante, porque se imagina incondicionalmente livre, e, assim, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade; 3) uma razão metonímica, que se reivindica como

única forma de racionalidade; 4) uma razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. Defende a necessidade de desafiar essa razão indolente. Propõe uma razão cosmopolita, uma ciência não linear que contemple as diversidades, as singularidades, as complexidades do pensamento e da realidade.

Com intuito de propor um viés distinto da construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2010) atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. Tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente, não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia.

Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contrapondo-se ao colonialismo, Santos (2010) defende a

noção de ecologia de saberes. Nesta, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abranger igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não-científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja, não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos.

Para Grosfoguel (2010), uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnicos-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo (p. 118).

As ponderações acima elencadas me parecem inspiradoras para tratarmos do ensino de História, particularmente, quanto ao propósito de formularmos a crítica a sua estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica, caracterizada por “um padrão cronológico de organização dos conteúdos, no qual prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 127). Inquietar-se perante tais concepções constitui, possivelmente, atitude imprescindível para alcançarmos outras histórias e experiências ignoradas, que, em face da

defesa genérica do manto da diversidade, subsumiram as condições necessárias ao convívio intercultural.

De acordo com Guimarães e Silva Júnior (2012), a instituição escolar é um espaço que, ao se expandir, constituiu um lugar de intensificação e abertura das interações com o outro. Portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens. Conforme Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel se vier a ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco. A escola deve ser um espaço instigante, que propicie aos jovens a religação de saberes de sua cultura com outras realidades, tempos e historicidades.

O impacto da disciplina Estágio Curricular Supervisionado na formação dos futuros professores

O primeiro semestre de 2015 foi o momento de observação do espaço escolar, de forma mais específica das aulas de História. Nos artigos elaborados pelos estudantes foi recorrente a afirmação de que as salas de aulas observadas eram caracterizadas pelo multiculturalismo:

Os estudantes observados são caracterizados pela diferença. São meninos, meninas, brancos, negros diferentes sexualidades que convivem no espaço da sala de aula. É interessante que não consegui perceber cuidados do professor em lidar com diferenças. Prevalencia um currículo monocultural (Estagiário 1).

Os alunos que frequentam a escola são pertencentes às proximidades do bairro, mas também, alunos da zona rural, cidades vizinhas e crianças de famílias migratórias vindo, geralmente, do estado de Alagoas.

A condição social das famílias da adjacência é classe baixa e são, em sua maioria, assalariados. De acordo com informações da própria escola, grande partes dos responsáveis pelos alunos moram de aluguel, vivem com mães solteiras ou com outros parentes. Estas informações revelam que o espaço escolar é multicultural (Estagiário 4).

O estagiário 2 ressaltou de forma crítica o papel normalizador da arquitetura da escola e como essa estrutura molda os corpos:

Como aponta Miskolci (2012, p.38), a estrutura arquitetônica, continua a ser normalizadora. Cabe-nos refletir sobre as apropriações, significações e ressignificações que os educadorxs, alunxs e demais funcionários da instituição forjam dentro a mesma. A arquitetura escolar educa os corpos que por ali transitam. A organização do espaço pelos educadores molda as subjetividades de todxs que ali perambulam. Forjam-se identidades, grupos, tensões, conflitos e parcerias (Estagiário 2).

O estagiário 3 destacou o papel da instituição escolar na formação das identidades, observou que alguns professores nega as diferenças que marca a condição juvenil:

A escola produz e reproduz identidades, por exemplo, ao selecionar materiais pedagógicos, datas comemorativas e o próprio currículo escolar em si, elementos como esses constroem identidades no ambiente escolar, uma vez que neste espaço alguns educadores tratam as juventudes com homogeneidade negando as suas diferenças ao invés de exaltar a beleza multicultural que cada sujeito carrega consigo.

Além disso, as diferenças são tratadas como abjetos. O próprio silêncio por partes de gestores não é uma atitude neutra, de certa forma é uma tentativa de eliminar o “causador do incômodo” (Estagiário 3).

Por meio dos relatórios produzidos pelos estagiários foi possível confirmar que o espaço escolar é multicultural. Essa questão é apresentada nos documentos oficiais, embora o que se efetiva no espaço escolar é o desenvolvimento de um currículo monocultural. Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. O autor defende um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las.

Em relação a intervenção realizada pelos futuros professores, a produção da sequência didática contou com o apoio do professor orientador (universidade) e do professor supervisor (escola campo de estágio). Todas as sequências recorreram a diferentes fontes e linguagens, e tiveram como objetivo problematizar o currículo eurocêntrico que ainda marca a História em situação escolar. Alguns professores supervisores exigiram que a sequência a ser trabalhada deveria dar continuidade do planejamento, outros deixaram livre a temática.

Ao final do estágio os estudantes produziram um texto no qual descreveram e refletiram sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado. Registro alguns trechos:

Busquei, previamente, interagir com a turma para que fosse possível captar os saberes dos jovens durante minha regência. Para tornar a aula atraente, optei em usar imagens retiradas da internet para ser tema de um trabalho em grupo. Concordo com Lautier (2011, p.44) ao afirmar que as imagens podem contribuir para o processo de ensinar e aprender história (Estagiário 4).

Na elaboração da sequência didática foram consideradas as dimensões científica e pedagógica. Na dimensão da cientificidade buscou-se aproximar o conhecimento científico à realidade dos alunos e na dimensão pedagógica, devem-se estabelecer os papéis de professor e alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Os resultados foram analisados sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa (Estagiário 5).

Para a primeira aula, pensamos em descobrir o que os discentes entendiam por cultura e por movimentos socioculturais. Pedimos para que cada aluno desenvolvesse uma narrativa escrita apresentando seus conhecimentos a respeito, mesmo que ao longo dessa atividade. Nós estávamos o tempo todo construindo os conceitos apresentados (Estagiário 6).

Por meio da análise dos fragmentos dos textos supra citados podemos perceber que os futuros professores buscaram captar os saberes dos estudantes. Aproxima da defesa de Seffner (2000) sobre a constituição do conhecimento escolar, que para o autor é formado por quatro campos:

1) Os conhecimentos da disciplina (no caso, a História), 2) os problemas contemporâneos, 3) as

concepções dos alunos e 4) os interesses dos alunos, numa articulação em que nenhum dos termos pode ser considerado mais importante que qualquer dos outros. Importa salientar a diferença de constituição entre, por exemplo, proposições que se originam no campo dos conhecimentos da disciplina ou no campo das concepções dos alunos, e colocá-las em relação, vale dizer, em debate (SEFFNER, 2000, p. 258).

Além de partir dos saberes dos estudantes para avançar na construção do saber histórico, foi recorrente na prática dos estagiários utilizar diferentes fontes e linguagens. De acordo com Guimarães (2012), ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes ordeiros e passivos que por sua vez “decoram” o conteúdo. Ele tem privilégio de mediar relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos de nossa realidade sócio-histórico.

O trabalho final apresentado pelos estagiários apresenta sinais de que os futuros professores compreenderam que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Perceberam que a finalidade do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de

compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Entenderam que as aulas de história não podem se caracterizar como meras exposições dialogadas, mas como efetiva interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e diferentes linguagens.

Referências

ANDRÉ, Marli *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Cinthia. *O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis*. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *Estágio Supervisionado*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2010.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado*. 13^a Ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as ciências’. Porto: Afrontamento, p. 631-671.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEFFENER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia. *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 257-288.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CAPÍTULO VI

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DO LÚDICO

Letícia Ferreira Silva
Fernanda Duarte Araújo

Introdução

O presente artigo apresenta dados de um trabalho desenvolvido em na disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nosso objetivo foi observar, planejar, analisar e avaliar a ação docente, a sala de aula, pensando a ludicidade como questão problematizadora da prática pedagógica, como espaço de construção de conhecimento.

O Estágio Supervisionado III é um componente curricular e possui carga horária total de 120 horas, divididas em 30 horas de teoria e 90 horas de observações, de apoio, de intervenções, de produção escrita e de diversas atividades escolares. Esse estágio foi realizado no período de setembro a novembro de 2015. Nosso trabalho objetivou promover e resgatar as brincadeiras antigas, além de oportunizar a interação, a imaginação, os conhecimentos prévios, a partir de um trabalho que estimulasse a psicomotricidade, a coordenação motora ampla, a percepção de espaço e essencialmente a conscientização, o respeito às diferenças e às regras.

Dessa forma, a metodologia utilizada nesse trabalho foi a abordagem qualitativa, tendo como objetivo compreender as práticas pedagógicas, a ação docente e o espaço da sala de aula e refletir interiormente sobre elas. Segundo Minayo (1995, p.21-22),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ou seja, esse trabalho de adentrar as instituições e principalmente a sala de aula está, para além de quantidades, explicitando a verdadeira e real noção de estarmos lá, que é a de contribuir, de analisar e de refletir sobre as entrelinhas e sobre todos os significados que a reflexão nos ocasiona, permitindo a articulação entre teoria e prática. E para cotizar-se nas discussões e nas complexidades do ensino fundamental e também no brincar, apresentamos algumas contribuições de autores como: Antunes (2007), Brougère (2014, 2011), Kishimoto (2011), Minayo (1995), Teixeira (2014), dentre outros.

Realizamos observações do cotidiano escolar, especificamente em turmas do 3º e do 5º ano do ensino fundamental e registramos os dados em um Diário de Bordo. Optamos por realizar as atividades com as crianças de uma turma de 5º ano, por serem as que tivemos maior contato durante o estágio.

O estágio e os jogos, brinquedos e brincadeiras

A cada estágio que iniciamos, sempre sentimos uma sensação ímpar, pois lidar com um novo espaço e com outros sujeitos é um desafio, pois esses sujeitos podem viabilizar a nossa formação para a docência, além de auxiliar nela. Acreditamos que o estágio inicia-se a partir dos primeiros contatos “burocráticos” com a escola, em relação a documentos e a assinaturas, nos quais esclarecemos nosso papel de estagiários no ambiente escolar.

Por meio de diálogos tecidos nas disciplinas de “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” e “Estágio Supervisionado”, optamos por contemplar a relação entre ensino fundamental e as brincadeiras, pensando como está sendo esse brincar e se realmente existe o brincar no ensino fundamental.

Segundo Teixeira (2014), o brincar faz parte da história da humanidade. Em época antiga, o brincar não era específico para a criança, mas direcionado também para o adulto, mas, a partir do século XVIII, começam a existir mudanças, como novas concepções de infância em que se separava o adulto da criança por meio de jogos introduzidos nas escolas e controlados por ela. Entretanto, não eram vistos como algo que contribuíssem para a aprendizagem das crianças.

Kishimoto (2011) apresenta algumas contribuições e conceitos para que o professor saiba lidar e compreender seu próprio fazer juntamente com o desenvolvimento da criança, sendo de suma importância a diferenciação entre jogos, brinquedos e brincadeiras.

O jogo pode ser entendido como uma concepção cultural relacionado a um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, além de ser uma atividade mais estruturada e estabelecida por um princípio de regras

mais explícitas, com particularidades tanto para crianças quanto para adultos (KISHIMOTO, 2011).

Já o brinquedo é representado como uma íntima relação com a criança, com ausência de regras que organizam sua utilização, dando às crianças um substituto dos objetos, nos quais eles podem ser estruturados como, por exemplo, simples objetos – pau ou pedra, que adquirem novos significados (KISHIMOTO, 2011).

Já as brincadeiras podem ser pensadas como atividades que podem ser coletivas e/ou individuais, que promovam uma liberdade de ação para as crianças, que podem modificá-las, variando de acordo com as ações lúdicas, com linguagem própria, podendo trabalhar o faz de conta, o tradicional e o construtivo/educativo.

Diante desses contextos e conceitos, Brougère (2014) amplia determinados conhecimentos e entendimentos por meio da cultura lúdica, ou seja, esse conjunto de procedimentos tornam o jogo possível, e é por meio desse conceito que a ludicidade se torna concreta, ativa, dinâmica, pois o professor irá considerar a cultura dos sujeitos que dela participam. Ela se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

Dessa forma, a cultura lúdica participa do processo de socialização da criança, e essa socialização é a experiência do processo cultural por meio da interação simbólica.

Contudo, pode-se entender e compreender que a função do professor nessa organização e nesse processo do brincar nos espaços escolares é extremamente pertinente, relevante e importante, pois é necessário construir todos esses conceitos e todos esses momentos em conjunto com os alunos, e a relação professor-aluno nessa aprendizagem pelo lúdico auxilia a orientar, a organizar e a direcionar esses mesmos alunos.

Sabendo que o planejamento das atividades e do brincar consideram a fase de desenvolvimento dessas crianças, sabendo com quais alunos estarão lidando e principalmente saberem até onde se pode ir, não é qualquer brincadeira em qualquer contexto que se aplica.

Concluimos, assim, que o brincar, a ludicidade vai além do simples brinquedo e/ou brincadeira, pois ele otimiza os conhecimentos, influenciando, despertando e construindo sujeitos desenvolvidos integralmente seja no cognitivo, seja no social, seja no moral, seja no ético, formando sujeitos autônomos, humanizados por meio de um ensino prazeroso, tornando os ambientes escolares mais significativos e, evidentemente, contribuindo para a própria formação dos educadores. A seguir, apresentamos o caminho percorrido nesse trabalho.

Algumas vivências na escola

No primeiro momento do estágio, percebemos na escola um bom espaço, mas esse é ocupado basicamente com salas de aula. Infelizmente a escola não possui uma quadra coberta para os alunos, o que dificulta a saída das crianças da sala para terem aula de educação física, para o recreio e para a realização de atividades fora da sala. Os profissionais da instituição nos receberam de forma tranquila, receptiva e positiva, apesar de sempre haver alguns olhares do tipo: o que será que irão acrescentar a minha aula e a minha prática? Mas, com o decorrer dos dias, fomos nos organizando e nos conhecendo. Pois isso é normal, sabendo que ainda existe, infelizmente, um preconceito em relação aos estagiários que vão às escolas apenas para fazerem críticas ao trabalho desenvolvido. Para Piconez (2000), os estagiários(as) estão nas escolas para trocar experiências, para apropriar-se de novos saberes,

aprendizagens e, com toda certeza, para contribuir com a instituição, com os alunos, com os professores, com a gestão e com todo o espaço vivenciado, propiciando uma ação-reflexão-ação, a práxis. Esse foi nosso intuito.

Iniciamos, então, nosso estágio em uma sala do 5º ano. Optamos por estar com essa turma, pois foi a que a professora demonstrou maior receptividade em nos acolher.

A professora da turma era bastante calma e paciente e formada em Pedagogia. A turma possuía 28 crianças, na faixa etária entre 10 e 11 anos. Essa turma era rotulada como “indisciplinada”. A professora desde o início nos solicitou ajuda em relação à disciplina dos alunos e aos conteúdos, principalmente, os das áreas de Português e de Matemática para que as crianças pudessem ser bem avaliadas nas avaliações externas.

Sobre a questão da indisciplina das crianças, acreditamos que muitos profissionais já criam “pré-conceitos” sobre eles. Questionamo-nos, então: O que é disciplina? Apenas por que as crianças conversam em alguns momentos na sala são indisciplinadas? Segundo Antunes (2007), o silêncio sepulcral é bom em cemitério, e não em sala de aula. Assim, como estabelecer uma relação professor-aluno agradável, aberta e recíproca se não se pode nem conversar?

No decorrer do estágio, uma aluna de um curso de Psicologia também estava desenvolvendo um projeto sobre indisciplina com algumas turmas nesse período e essa estudante organizou vários momentos com os alunos, que contemplavam dinâmicas, debates e diálogos e retratavam a educação como uma corrente que está vinculada a vários pontos como: dedicação, convivência, sabedoria, amizade, respeito, comportamento e união. Além disso, a estagiária de Psicologia estabeleceu conexões com a própria realidade dos alunos, propiciando momentos de reflexão com as crianças.

Após essa experiência, percebemos que os alunos queriam e precisavam de atenção e de aulas mais dinamizadas.

Dessa forma, até analisar e planejar a intervenção, realizamos observações e tentativas de construir um vínculo com os alunos e com a professora. Buscamos também identificar o nível de desenvolvimento das crianças.

Com o passar do tempo, percebemos que aconteciam as mesmas coisas todos os dias, uma rotina interminável, um ensino tradicional e fragmentado, a professora não mediava outros meios/formas/recursos de linguagens e de aprendizagens, somente o quadro negro e livro didático e isso era muito cansativo e exaustivo para as crianças. O brincar ocorria apenas no espaço da aula de educação física e do recreio.

Entendemos que a rotina seja importante para a formação das crianças, mas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a rotina só é positiva e construtiva a partir do momento que “utilizar as diferentes linguagens, como verbal, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, atendendo diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL,1997, p. 66), propondo de fato ações dentro da própria rotina, influenciando múltiplas estratégias educativas e didáticas.

Foram raros os momentos em que aconteciam atividades que iam além da sala de aula e das paredes da escola como, por exemplo, a semana de comemoração do dia das crianças, quando as professoras construíram um painel com fotos e com frases das crianças para expor do lado de fora da sala. A escola também levou as crianças para uma praça, próxima da escola, na qual tiveram a oportunidade de brincar em alguns brinquedos, comer pipoca e algodão doce.

A atividade de intervenção

Diante do cenário pedagógico e didático em que nos encontramos, identificamos que as crianças ficam o tempo inteiro na sala de aula, onde não saem muito, vivenciando quase uma “prisão”. Infelizmente isso é uma realidade muito árida, que deve ser repensada e refletida, pois estamos lidando com crianças e elas precisam de um desenvolvimento integral, carecem de atividades lúdicas, que desenvolvam a psicomotricidade, a criatividade, a alegria, a interação com o outro, a afetividade e a delícia do brincar. Diante disso, de acordo com Borges e Rubio (2013),

a psicomotricidade [...] é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico; quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor (p.1).

Para tanto, aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar e avaliar, optando por alternativas, como fazer o próprio professor e a escola repensarem suas práticas e refletirem sobre elas, modificando a forma de ensinar, melhorando a qualidade da aprendizagem, na qual não basta apenas uma boa instrução, mas também uma boa educação psicomotora que contribuirá para a maturação e para a inteligência dos alunos.

Por isso, foi elaborado e planejado um projeto, que iria unir à escrita a vivência e o foco principal das brincadeiras, esse projeto ganhou o nome de “Brinluci”: experiências lúdicas dos alunos do 5º ano. Nosso objetivo geral foi

trabalhar com as crianças brincadeiras no ambiente escolar, vivenciando diferentes linguagens na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral dos alunos, sejam elas cognitivas, físicas, morais, éticas, psicomotoras e/ou humanas.

Dentre os objetivos específicos, estavam: propiciar aos alunos momentos descontraídos; oportunizar a interação e a imaginação; trabalhar a psicomotricidade, a coordenação motora ampla, a percepção de espaço; estimular a bilateralidade; possibilitar aos alunos oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades, tendo em vista o respeito às diferenças, às regras e à cooperação; estimular a criatividade por meio dos próprios conhecimentos prévios; incentivar o trabalho em grupo; valorizar a amizade e a necessidade do brincar e promover momentos de escrita e planejamento.

Inicialmente realizamos uma roda de conversa com os alunos para combinarmos e discutirmos a prática de algumas brincadeiras e a confecção de um livro de brincadeiras organizado por eles que deveria ficar na biblioteca da escola.

Organizamos, então, com as crianças uma roda de conversa, na qual discutimos a realização do projeto. Exibimos um breve vídeo, que retratava a importância do brincar, das brincadeiras e/ou dos jogos, que, por meio desses, a criança e/ou indivíduo aprende, experimenta possibilidades e o mundo a sua volta, construindo relações sociais e sua autonomia, organizando emoções, sentimentos e desprazeres. Aprende a lidar com regras, com o ganhar/perder e desenvolve a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora, favorecendo alguns princípios como o compartilhar, a cooperação e a liberdade.

Desta forma, propomos algumas brincadeiras, dentre elas:

Amarelinha africana

Os alunos fizeram o desenho da amarelinha, como um quadrado e com 4 lados de cada lado. Um dos diferenciais dessa amarelinha é que duas crianças pularam ao mesmo tempo. Cada participante começou a brincadeira de um lado do gráfico, com cada pé em um quadrado. Eles pularam para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles voltaram para o lugar onde começaram o jogo. Aí saltaram para os quadrados em frente, pularam para os que estavam ao lado e retornaram. Em seguida, voltaram para os quadrados de trás e pularam de novo para os quadrados ao lado. Dali, eles pularam para a terceira linha de quadrados e repetiram os movimentos até que um ficou de costas para o outro. Quando isso aconteceu, eles pularam de novo para o quadrado ao lado e voltaram. Depois pularam para a última linha e repetiram o movimento. Aí deram meia volta, deixando o pé direito no quadrado em que estavam e colocando o pé esquerdo no quadrado de trás e recomeçaram o jogo, trocando os lados do quadrado principal até que um dos jogadores errasse a sequência ou pisasse na linha.

Flor

O primeiro passo da brincadeira foi desenhar no chão uma grande flor, escrevendo nas pétalas nomes de frutas escolhidas pelos participantes. Uma criança ficou no miolo da flor, jogou a bola para cima e gritou o nome de uma fruta, enquanto os outros participantes correriam. Quando a criança do miolo pegou a bola novamente, todos ficaram parados para que ela desse três passos e tentasse “queimar”

alguém. Quem fosse “queimado”, saía da brincadeira. Ganhava quem ficasse por último.

Arremesso

Dividimos a turma em duas equipes, cada equipe teve seu lado na quadra ou no campo, dividimos o mesmo número de bolas e cones/garrafas pet para cada equipe, os cones/garrafas pet foram colocados em lugares variados da quadra de cada equipe. Objetivo foi arremessar a bola em direção ao cone e derrubá-lo apesar de os componentes da equipe ficarem na frente dos cones, evitando acertá-los.

Em seguida, os alunos fizeram as próprias escritas dos livros, e demos autonomia nesse processo, cada um levou para casa um “mini livrinho” feito de A4 branco e colorido, em que escreveram a brincadeira de que mais gostaram de brincar. Deveriam relatar como era a brincadeira, como se brincava e ilustrar de forma livre.

Além disso, dialogaram com seus pais e/ou responsáveis e fizeram uma pesquisa sobre qual/quais brincadeiras mais gostavam quando crianças e compartilharam isso em sala de aula, construindo um espaço dialógico e de trocas de experiências.

Após as brincadeiras, organizamos outra roda de conversa e conversamos sobre os momentos de diversão, de construção de conhecimentos, de interação, de ludicidade, e questionamos: Consideraram esses momentos positivos? O que aprenderam com eles? Quais os sentimentos de vocês em relação às atividades?

Em seguida, as crianças devolveram os “livrinhos” e fizemos as correções em grupo. Após esse trabalho que durou cerca de um mês, organizamos com as crianças um

livro digitado, com uma coletânea de todos os textos construídos e corrigidos pelas crianças.

Finalizamos o projeto com uma tarde de autógrafos. Os convites para os profissionais que atuam na escola e para os familiares dos alunos foram elaborados pelos autores dos livros. Aproveitamos esse momento também para dialogar com todos que participaram desse momento sobre a importância do brincar na formação das crianças.

De maneira geral, avaliamos os alunos processualmente, observamos a participação e o envolvimento de todos no decorrer de todo o processo. Detectamos que o projeto influenciou nas múltiplas linguagens que a criança precisa para se desenvolver, harmonizando resultados bastante significativos na sala de aula que permitiram, mesmo de forma singela, que as crianças vivessem um pouco da sua infância brincando, sonhando, imaginando, compreendendo, conhecendo, aprendendo, construindo e reconhecendo o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo.

Algumas considerações

A partir das vivências e de tudo que foi discutido e observado, reitera-se aqui a extrema relevância que se faz a disciplina de Estágio Supervisionado, sendo uma excelente oportunidade de crescimento e de formação tanto pessoal quanto profissional, além, principalmente, do conhecimento sobre os desafios e os meandros existentes em relação à sala de aula, à ação docente, ao ensino fundamental e às concepções práticas pedagógicas.

Desse modo, esse processo de descobertas e de aprendizagem foi de suma importância, pois nos possibilitou refletir sobre o papel do professor, sobre sua futura prática e

sobre qual aluno queremos formar, qual a sua intencionalidade diante da sociedade e da diversidade existente em uma sala de aula.

Consideramos que esse trabalho com brincadeiras foi positivo, pois possibilitou um trabalho com a ludicidade vinculada a tantas outras linguagens, como a oral e a escrita, além de contribuir com o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e afetivo do aluno. Além da satisfação e do reconhecimento dos alunos em presenciar esse processo, segundo eles, adoraram a intervenção e principalmente os momentos das brincadeiras, pois se sentiram livres e ao mesmo tempo perceberam que aprender vai além das paredes da sala de aula. De alguma forma, percebemos que a professora da turma compreendeu, a partir da realização desse projeto, que o lúdico faz parte do desenvolvimento integral da criança, pois proporciona a ela, além de aprendizagem, interações com o outro e com o concreto.

Identificamos, por meio dessa experiência, as grandes inquietudes presentes no ambiente escolar, na docência, na sala de aula, aproximando, de fato, à realidade a teoria e a prática, pautadas em princípios constitutivos de construção dos conhecimentos éticos, sociais, políticos, científicos e críticos, possibilitando redimensionarmos o olhar para as grandes reflexões da importância dessa profissão. Observamos, ainda, que é necessário muito trabalho para construirmos uma educação plena e humanizadora – nosso desafio.

Referências

ANTUNES, Celso. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BORGES, M.F.; RUBIO, J.A.S. A Educação Psicomotora como instrumento no processo de aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. Vol. 4, n. 1, 2013. p. 1-12.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, 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.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

CAPÍTULO VII

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Introdução

Este capítulo tem como objetivo abordar a atuação do pedagogo em espaços não escolares a partir de estudos e reflexões realizados na disciplina Estágio Supervisionado, no eixo *espaços não escolares*, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU).

O Estágio Supervisionado IV do referido curso tem como foco permitir aos discentes apreender as possibilidades de atuação de um pedagogo em espaços não escolares, além da construção de um conhecimento por meio da investigação das práticas que ocorrem nesses espaços.

Nesse eixo, o Estágio Supervisionado IV visa trazer à tona as questões problematizadoras no contexto não escolar por meio do diagnóstico feito ao longo do eixo da práxis educativa. Para isso, o Estágio apresenta como proposta de trabalho a imersão do licenciando no contexto profissional não escolar, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas e a análise da organização do trabalho pedagógico realizada em instituições sociais.

O estágio supervisionado no contexto não escolar: contribuições na formação do futuro pedagogo

Tradicionalmente, a formação de pedagogos no Brasil esteve associada à preparação de profissionais para atuarem dentro da escola com o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a discussão acerca da atuação do pedagogo em espaços não escolares assume posições periféricas e superficiais nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de diversos cursos de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006) apresentam, como objetivo central para a formação do pedagogo, os seguintes eixos de formação:

Art. 4º Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não escolares**;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não escolares**; [...]

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IV - trabalhar, em espaços escolares e **não escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em **ambientes escolares e não escolares**; [...]

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das

instituições, constituir-se-á de: c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em **ambientes** escolares e **não escolares**; [...] (BRASIL, 2006, p. 2, grifos nossos).

Ao considerar o teor das Diretrizes, o pedagogo graduado deverá ser capaz de trabalhar em espaços escolares e não escolares, com vistas a assegurar a aprendizagem dos educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo. Nessa direção, o Estágio Curricular precisa contemplar a experiência de exercício profissional em tais ambientes.

Essa proposição vem ao encontro do entendimento da Pedagogia enquanto ciência e que tem como objeto a educação. Todavia, há uma concepção de educação que ultrapassa a dimensão da escola, assim como assevera Libâneo (1999): “O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias” (p.47).

Desse modo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos pelo simples fato de existirem socialmente. Isso possibilita defender que ela pode se manifestar não apenas na escola, como também em inúmeros espaços.

Ademais, destaca-se que a educação pode ser classificada em formal, não formal e informal. A educação formal apresenta como característica essencial o fato de ser altamente estruturada, sendo implementada no âmbito de instituições próprias, como escolas e universidades, locus no qual se presencia uma organização sistemática da educação,

isto é, com currículos, programas, planos e horários a serem seguidos.

Já a educação não formal refere-se a toda ação educativa que pode ocorrer em inúmeros espaços e, conforme Gohn (2011), ela é realizada de forma mais espontânea e permite a participação dos indivíduos na delimitação dos conteúdos e no estabelecimento das finalidades. Esse tipo de educação se processa fora da esfera escolar, adentra diferentes espaços como museus e outras instituições e ocorre de maneira espontânea.

Na educação não formal, segundo Gohn (2011), o tempo e o espaço ganham novos significados: não se fixa o tempo de aprendizagem e nem se delimita o espaço. Ela pode acontecer nos movimentos sociais, nas organizações, nas igrejas, nos sindicatos, em Organizações não Governamentais (ONGs) etc.

Em se tratando da atuação do pedagogo na educação não formal, torna-se importante discutir como esse profissional estuda, compreende e se ocupa da educação, além de verificar como a atuação dele está ligada diretamente à organização, ao planejamento e à realização de diversas atividades. Cumpre salientar que, nos espaços não escolares, o pedagogo terá a responsabilidade de acompanhar as questões educacionais, com vistas a direcionar e organizar esse processo.

Para que isso se torne possível, é imprescindível que o pedagogo tenha adequada fundamentação teórica, conheça a legislação educacional e apresente uma capacidade aguçada de planejamento. Sendo assim, tem-se a garantia de um trabalho mais qualificado.

A partir dessa premissa, Silva e Perrude (2013) acreditam que o pedagogo de instituições não escolares necessita de conhecimentos para identificar, selecionar, desenvolver e proporcionar mudanças no comportamento

das pessoas. Por conseguinte, elas poderão melhorar tanto a qualidade da atuação profissional quanto o âmbito pessoal.

Em uma instituição que tem como foco a educação, o pedagogo precisa trabalhar em equipe (seu trabalho necessariamente se dá na interlocução com as demais pessoas e setores) e se envolver com a elaboração e/ou reestruturação permanente de documentos que registrem e organizem o fazer pedagógico.

No tocante às ações do pedagogo, Silva (2014) discorre que esse profissional cria e gerencia projetos educacionais, planeja cursos de capacitação, realiza palestras, representa a instituição em eventos (conforme a necessidade), avalia o desempenho das pessoas que integram o estabelecimento de ensino e, quando solicitado, implanta novos projetos.

Portanto, a premissa que se defende é que, independentemente do espaço que o pedagogo atue, permanece a formação enquanto acadêmico e o tipo de formação que teve (e terá) no decorrer dos anos de atuação.

O leque de opções que se abriu para o pedagogo do final do século XIX proporcionou, de fato, outro olhar para a profissão vivenciada. Contudo, ele deve direcionar esse olhar para realmente desenvolver um trabalho com intencionalidade pedagógica.

Nessa vertente, Pirozzi (2014) aponta alguns espaços e a função dos pedagogos, tendo como papel a mediação e o suporte pedagógico. Além desse espaço, assinala a presença desses profissionais no museu, com a função de orientar visitantes, adaptar conteúdos para diferentes faixas etárias e mediar os conhecimentos formais e informais.

Esse mesmo teórico destaca o espaço da ONG, uma vez que a função do pedagogo se centra num caráter social ao oferecer cursos e oficinas que se originam a partir das demandas sociais. Há também o pedagogo no espaço

empresarial, em que é capaz de organizar capacitações e treinamentos em busca da gestão da qualidade, devido à formação propiciada na graduação.

Outro espaço possível de atuação do pedagogo é o hospital, onde se pode ter vários papéis. Um deles seria o acompanhamento do aluno nos momentos de internação e reabilitação, proporcionando uma ponte entre conteúdos formais – a criança internada necessita estar ausente na escola e não poderá ficar prejudicada. Ademais, segundo Pirozzi (2014), há os espaços chamados de sala hospitalar ou brinquedoteca no hospital, em que esse profissional “[...] pode vir a ser mediador desse ambiente, oferecendo apoio escolar, bem como atividades prazerosas” (p.44).

O pedagogo ainda tem a possibilidade de estar presente nas editoras e no sistema prisional. No primeiro espaço, ele pode atuar na assessoria pedagógica; na elaboração de materiais, com orientações para professores; e como autor e coautor de livros. Enquanto isso, no sistema prisional ele é um agente social que pode trabalhar com ações educativas, relacionadas à reinserção e ressocialização dos detentos.

De fato, o pedagogo terá sua atuação centrada nas ações e práticas educativas específicas, de acordo com cada espaço e a demanda destes. Nesse caso, “[...] nos espaços não escolares o pedagogo deve atuar intencionalmente, analisando, discutindo, colaborando, efetivando a educação social” (TAVARES e SANTOS, p.18)

Convém afirmar que o estágio para os graduandos do curso de Pedagogia possibilita compreender a atuação do pedagogo nos múltiplos espaços não escolares. Assim, o espaço escolhido para a realização do Estágio Supervisionado IV foi o Museu Municipal de Uberlândia, e tal opção se deve ao fato de tal lugar ser relevante na sociedade, posto que:

[...] os museus requerem criar condições para que seus espaços se construam como *locus* de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, no público que a eles ocorre, em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada, com vistas à compreensão e interpretação do mundo vivido e da importância do saber, dos diversos e múltiplos saberes para um mundo em transformação. (REIS; PINHEIRO, 2009, p. 37)

Feita a escolha pelo local de estágio, realizou-se o contato com a responsável pela instituição para que ela permitisse tal atividade. Diante disso, é relevante ressaltar que ali não havia pedagogo, mas havia historiadores, artistas plásticos e outros profissionais. Realizaram-se diversas reuniões com os profissionais daquele espaço, e foi solicitada a realização de um trabalho em um dos locais disponíveis e que não estava sendo utilizado: a sala pedagógica. Na visão deles, faltava um pedagogo para o museu.

A partir deste estágio, notou-se a função de um pedagogo em um espaço não escolar. Nesse local, conforme as palavras de Silva e Perrude (2013), tal profissional tem a capacidade e os conhecimentos necessários para identificar, selecionar, desenvolver e proporcionar mudanças no comportamento das pessoas.

Assim sendo, será apresentada a seguir a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado. Defende-se a importância do pedagogo em espaços não escolares como o museu, por meio do relato do trabalho que foi desenvolvido com o projeto “O passado e o presente dos brinquedos”, sem perder de vista o mapeamento das contribuições para a formação enquanto pedagoga.

Estágio no Museu Municipal de Uberlândia: explorando os espaços e a oficina “o passado e o presente nos brinquedos”

A instituição escolhida para realização do estágio em espaço não escolar foi o Museu Municipal de Uberlândia. Infelizmente, não havia nenhum pedagogo atuante no local, mas, mesmo assim, as atividades do Estágio Supervisionado foram feitas, considerando o potencial educativo e as possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

O Museu está vinculado à estrutura da Secretaria de Cultura, da Prefeitura de Uberlândia. O Museu Municipal ocupa o prédio que foi construído para abrigar o Paço Municipal da cidade que, até 1929, era conhecido pelo nome de Uberabinha.



Fonte: imagens retiradas do blog do Museu Municipal de Uberlândia

O museu conta com vários espaços e exposições diferentes relacionadas a cada ambiente. À época, havia a exposição “Nossas Raízes”⁴, uma mostra composta por objetos de época em uma narrativa que reconstrói o processo histórico vivido na região: são quatro salas temáticas, a saber: bandeiras – bandos de-vasta-ação; o fazedor e o fazendeiro nas fazendas; lembranças aquecidas do cozer... e das cozinhas; e Uberabinha – Uberlândia em formação.

⁴ Enquanto foi realizado o estágio em 2014, essa exposição ainda estava aberta para visitação. Não há informações sobre a realização desta nos dias atuais.



Fonte: Pesquisa de campo

Outra exposição que, por sua vez, é permanente, diz respeito à apresentação do mobiliário da Câmara de Uberlândia, que funcionou no prédio Palácio dos Leões até 1993. A disposição original é conservada no segundo piso, incluindo a pintura neoclássica de Carlos Baraldi, feita em tela e afixada na alvenaria. Apresentam-se informações sobre a vida pública da cidade durante o século XX.



Fonte: Pesquisa de campo

Ao se tomar conhecimento dos espaços do Museu Municipal de Uberlândia, sinaliza-se, conforme Pirozzi (2014), a atuação do pedagogo em um local:

[...] em que vão coexistir diferentes profissionais da educação. O educador no museu pode ser um historiador, um pedagogo, um cientista social, ou até mesmo estagiários de graduação em pedagogia, história e outras licenciaturas, que assumem a função de conduzir a visita de alunos e do público em geral para levá-los ao conhecimento das dependências

dessa instituição, bem como refletir sobre exposições em geral. (p.41)

No museu, o pedagogo tem um papel fundamental: ele alia os conhecimentos dos visitantes aos das exposições, assim como elabora e adéqua atividades e conhecimentos a diferentes faixas etárias. Nesse entremeio, foi possível organizar a oficina “O passado e o presente dos brinquedos”, com o escopo de criar atividades para a sala pedagógica do Museu Municipal de Uberlândia e resgatar brinquedos e brincadeiras antigas para, assim, refletir acerca das mudanças ocorridas até os dias atuais.

A priori, foram feitas reuniões com funcionários do museu e a diretora. O grupo propôs diversas atividades para o segundo semestre de 2014; dessa maneira, organizou-se um calendário em que, a cada mês, uma (ou duas pessoas) ficava(m) responsável(eis) por alguma atividade que seria realizada no local.

De julho a agosto, por exemplo, três pessoas propuseram uma oficina voltada às crianças, pois, como havia uma estudante de Pedagogia no local, seria possível colaborar nessa ação. Sendo assim, João⁵, Alice e Mariane Pereira desenvolveram atividades relacionadas a esse tipo de oficina.

Após encontros e reuniões, foram decididos os dias e os horários das atividades e, posteriormente, como seria a oficina. Com a ajuda de Alice, que trabalha na reserva técnica, foi possível fazer uma exposição na sala pedagógica com brinquedos do próprio acervo.

⁵ Nomes fictícios dados aos funcionários.

Exposição feita na sala pedagógica



Fonte: Pesquisa de campo

Com o apoio da diretora Juliana, houve maior aporte no que concerne à divulgação da oficina, como emissoras de televisão, jornais, site de notícias, portal da Prefeitura de Uberlândia, entre outros. Ministrada por João e Mariane (uma das elaboradoras deste capítulo) e composta por duas turmas 15 crianças entre oito e 10 anos, essa atividade teve a colaboração de todos os envolvidos.

Imagens de alguns momentos da oficina



Fonte: Pesquisa de campo

O estágio curricular é compreendido por Pimenta e Lima (2006, p.6) “[...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Ou seja, ele permite a interação com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas, a exemplo do que ocorreu nesta pesquisa de campo – os funcionários do Museu notaram a relevância de haver um pedagogo pelo fato de ele ter um leque de conhecimentos e contribuir ao pensar e organizar atividades e exposições.

Vale ressaltar a relevância do pedagogo no museu para mediar crianças, atividades e exposições; como defende Pirozzi (2014), “[...] no museu, o pedagogo trabalha simultaneamente com educação e cultura. Além de informar e guiar os visitantes pode desempenhar outras funções como agendar visitas e adaptar conteúdos às diferentes faixas etárias dos visitantes” (p.40).

Destaca-se ainda que o estágio é uma disciplina⁶ disponibilizada pelo curso que aborda a temática “práticas em espaços não escolares” e contribui sobremaneira para a discussão e formação do pedagogo, pois permite estudar a teoria e vivenciar a prática em espaços não escolares. Nesse sentido, é possível traçar caminhos e observar práticas além do espaço escolar, apresentando inúmeros locais que requerem a presença do pedagogo, mas ainda há desafios, conforme apontam Parreira e José Filho (2010):

A educação não formal está situada neste contexto educativo como prática social, por isso a necessidade e o desafio de inserir o aluno nessa discussão ampla sobre educação é de fundamental importância para a sociedade. Diante destes desafios e exigências colocados a todos nós, a formação do pedagogo e outros profissionais da educação, não pode ser restrita à qualificação docente para a atuação nos espaços formais (p.260).

A aprendizagem possibilitada pelo estágio permitiu compreender a atuação do pedagogo em um museu e a experiência de organizar e ministrar a oficina. Além disso, obteve-se conhecimento por trabalhar com pessoas de formações diferentes, sendo que a parceria com João para realizar a oficina foi ideal e, a cada reunião, as ideias de atividades ficavam mais adequadas à realidade ora estudada.

Nesse entremeio, o estágio ocorreu conforme o que preconiza o curso de Pedagogia da FACIP/UFU: possibilitar a vivência de experiências relacionadas a espaços não escolares, observando a atuação do pedagogo. Isso é visto

⁶ A disciplina de 60 horas intitulada como Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais não escolares é oferecida para o 9º período do curso de Pedagogia integral, e, para o noturno, no 10º período.

como uma vantagem, pois, conforme Miranda (2009), quando se vivencia outros espaços, pode haver consistência na formação desse profissional.

Portanto, ao realizar o estágio no Museu Municipal de Uberlândia, pode-se conhecer as principais características relacionadas à organização de uma exposição, à restauração de peças, ao processo de cadastro de peças etc. Isso auxiliou na formação pedagógica e na reafirmação de que é possível um pedagogo atuar em outros locais além da escola e da sala de aula.

Considerações finais

Pode-se apontar que o trabalho do pedagogo, por muito tempo, focou nas práticas escolares, pois a formação se centrou apenas na docência, considerando o espaço de atuação (escola) e mais precisamente a sala de aula.

Entretanto, há pesquisas e Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que apontam a necessidade de uma formação voltada a novos horizontes, ou seja, espaços não escolares nos quais há práticas educativas que requerem a atuação do pedagogo. Por isso já se pesquisa sobre a educação não formal com outra vertente, e não apenas na dicotomia com a educação formal.

Para atuar nos espaços não escolares, são necessários conhecimento e o contato com essa realidade para que a formação tenha consistência. Nesse contexto, o estágio é a mola propulsora porque permite a relação entre os campos teórico e prático, dado que o pedagogo planejará, organizará atividades, trabalhará com profissionais graduados em outras áreas e se centrará nas práticas educativas.

Como foi demonstrado – e de acordo com cada espaço –, a atuação do pedagogo terá características diferentes, visto

que tal profissional pode estar presente em hospitais, empresas, circos, sistemas prisionais e, como evidenciado, neste capítulo, nos museus.

Quanto ao estágio no Museu Municipal de Uberlândia, este permitiu uma aprendizagem diferenciada – foi possível organizar e compreender na prática as possibilidades da atuação e os limites relacionados à adaptação de conteúdos para faixas etárias diversas; e, no que tange à oficina, a organização e o contato com as crianças contribuíram para a formação de Mariane enquanto pedagoga, sendo possível perceber a importância do planejamento, acompanhamento e consecução de objetivos planejados – a parceria com João, para realizar a oficina, foi bastante produtiva.

Desse modo, o estágio em espaços não escolares contribui com a formação do pedagogo, por apontar as inúmeras possibilidades de campos de atuação, e permite apreender os desafios e processos a partir da investigação e problematização das situações vivenciadas.

Em suma, este estudo permitiu perceber que o pedagogo em uma instituição que tem como foco a educação necessita trabalhar em equipe, pois o trabalho necessariamente se dá no diálogo com outras pessoas de formações diferentes. O papel central desse profissional é criar e recriar instrumentos que qualifiquem o contexto educacional de espaços não escolares.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006

GOHN, M da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Joseval dos Reis. *O estágio supervisionado e a atuação de pedagogos em espaços não escolares*. In.: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [recurso eletrônico]: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem, Curitiba: 2009.

PARREIRA, Lúcia Aparecida; JOSÉ FILHO, Mário. *A educação não formal: desafios*

de uma prática pedagógica. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268,

2010

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência: diferentes concepções*. *Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006*

PIROZZI, G. P. *Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo?*. *Revista Educare CEUNSP – n. 2, v. 1. 2014*

SILVA, A.L.F.; PERRUDE, M.R. *A atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões*. *Revista eletrônica pro-docência/uel*. edição n°. 4, vol. 1, jul-dez. 2013. issn 2318-0013 Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf>

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado e. *O pedagogo em espaços não escolares*. Acesso em 16 de agosto de 2014 em:http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICG00751_01C.pdf

TAVARES, Andrezza Maria Batista do nascimento;
SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. *Educação social*,

pedagogia social e espaços não escolares: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. In.: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, Belo Horizonte. p. 1-19

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/EDUCACAO_SOCIAL.pdf

REIS, Maria Amélia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. *Revista Museologia e Patrimônio*, v. II, n. 1, jan-jun, 2009.

Disponível em:

<<http://revistamuseoloigaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>>. Acesso em: 16 jun. de 2014.

CAPÍTULO VIII

INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E ACEITAÇÃO EM UM GRUPO DOCENTE

William Nunes

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Introdução

Este artigo foi elaborado tendo como base a reflexão de situações vividas no período de um ano de estágio curricular obrigatório, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014, onde o primeiro autor, então estudante de Licenciatura em Sociologia, sob a supervisão da segunda autora, estabeleceu contato com a docência e se inseriu no cotidiano, nas práticas e nas relações dos professores de uma escola de Educação Básica do município de Santa Maria-RS.

As experiências vividas naquele período, os estranhamentos, as impressões, os conflitos e as relações que atravessaram a aceitação no ambiente escolar, coincidem com interações de diferentes naturezas estabelecidas com dois grupos distintos: os professores de ensino médio da escola e os estudantes de ensino médio das turmas com que houve contato no período.

Para presente sistematização, dada a sua concisão, far-se-á um breve relato sobre o processo de aceitação junto ao grupo de professores de ensino médio da escola, o que já envolve um bom número de condicionantes a serem apresentados. Assim, buscou-se realizar aqui um sumário reflexão, tomando a experiência de inserção e aceitação na escola enquanto estagiário-professor em analogia à inserção e aceitação de um pesquisador em campo de pesquisa, algo

crucial no desenvolvimento das observações participantes que fazem parte do processo etnográfico.

Nesse sentido, apresentar-se-á a seguir, algumas passagens da experiência como estagiário-professor, desde a entrada na escola até a assunção de práticas e responsabilidades no âmbito de exercício da docência, com o consequente compartilhamento de rotinas com o restante dos professores. Dessa forma, procurou-se estabelecer um diálogo entre os diferentes fatores que possibilitaram a experiência de inserção em campo em diálogo com os aportes teóricos de diferentes autores que auxiliam o exercício do fazer etnográfico, mais especificamente no campo educacional escolar.

Inserção e aceitação

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo” (CORSARO, 2005, p.446).

Evoca-se essa sintética passagem, adequada para o momento, por possibilitar pontuar rapidamente algumas considerações sobre o trabalho etnográfico, as quais vão diretamente ao encontro com questões que permeiam a descrição que se seguirá.

Em primeiro lugar, é importante pontuar que não só das culturas exóticas vive o antropólogo e não é apenas sobre essas que se faz etnografia. A pesquisa etnográfica baseada na observação sobre o familiar é algo há muito já explorada e problematizada (VELHO, 1978).

Outro sim, a ideia de colocar-se no lugar do outro, de “tornar-se nativo” ou de “entrar na alma de um selvagem e através de seus olhos ver o mundo exterior” (MALINOWSKI, 1978, p.370), tal como Malinowski pressupunha ser possível, deve ser encarada pelo pesquisador não mais do que como uma metáfora, tendo em vista que trata-se de algo utópico, como já apontado por Foote White, tendo em vista que “assim como seus informantes, o pesquisador é um animal social” (WHITE, 2005, p.283) e, assim sendo, está vinculado a prenoções subjetivas de mundo que guiam o seu comportamento e as suas formas de interpretação, das quais nunca vai conseguir se exilar totalmente. Portanto, é necessário que o pesquisador busque compreender como os “nativos” pensam, mas nunca irá conseguir pensar como eles ou ser um deles, a não ser que já o seja.

Agora, sem dúvida, é fato, como afirma William Corsaro, que para se fazer pesquisa etnográfica é necessário que o pesquisador seja aceito no seio do grupo que pretende estudar, para que possa ter pleno alcance aos “imponderáveis da vida real” (MALINOWSKI, 1978, p.29) que compõem a vivência do referido grupo.

Corsaro insiste que, sendo uma etapa desafiadora e crucial para a pesquisa etnográfica, os processos de entrada, aceitação e participação em campo deveriam ser mais amplamente documentados, tendo em vista que, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa, a “sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais” (CORSARO, 2005, p.444-445). A forma como se dá a aceitação do pesquisador em campo, ante liberdades e limites, barganhas e regateios, demonstra muito sobre o perfil cultural do grupo e sua lógica interna. Portanto, compreender o processo de entrada,

participação e aceitação é uma parte da compreensão sobre o grupo estudado.

Partindo dessa reflexão, considerou-se interessante a possibilidade de apresentar aqui, de maneira breve, o processo de entrada, aceitação e participação, enquanto estagiário-professor, em um grupo de professores de ensino médio, em meu período de estágio curricular obrigatório, como licenciando em ciências sociais na UFSM. Não pretende-se caracterizar rigorosamente aqui um trabalho de natureza etnográfica, até porque para que isso fosse possível dever-se-ia possuir uma densidade e extensão muito maiores, assim como alguma reflexão sobre o grupo estudado ou a subjetividade dos indivíduos envolvidos, como Claudia Fonseca bem nos chama atenção (1999). Na verdade, o que o leitor encontrará é muito mais uma reflexão sobre a inserção do estagiário-professor em grupo docente já existente dentro da escola.

Como à época de vivência na escola o objetivo principal era a realização das aulas e o cumprimento das atividades de estagiário, não houve uma preparação teórica e o treinamento do *olhar* e da *escuta* de acordo com a natureza da atividade etnográfica, porém, ainda assim, isso não exclui a possibilidade de traçar um paralelo, pensando a inserção do estagiário-professor a partir de questões que são caras ao pesquisador, até mesmo porque ainda que aquele período de estadia na escola não tenha sido de natureza investigativa, ele pode ter aberto, enquanto inserção, um espaço de pesquisa a ser explorado posteriormente.

Nesse sentido apontar-se-á como se constituíram as possibilidades para estar na escola e a posterior aceitação pelos professores do ensino médio, bem como os condicionantes aí envolvidos.

A partir das trocas e diálogos mantidos com os colegas de licenciatura que realizavam estágio no mesmo período,

foi possível formular que, no caso específico do estagiário-professor, existem dois fatores decisivos para a inserção no ambiente escolar. O primeiro fator diz respeito a uma questão mais específica de situações de estágio e se refere a como a escola e os professores mais diretamente envolvidos com o estagiário interpretam a sua presença no ambiente escolar.

Essas interpretações podem ser distinguidas em dois tipos polares, que vão da extrema *negativação* à extrema *positivação*. Em alguns casos a presença do estagiário-professor na escola pode ser considerada muito incômoda e negativa. De forma geral, isso se dá por tratar-se de alguém novo, com uma série de questionamentos, com concepções diferentes, sendo um sujeito externo que desacomoda e faz as coisas saírem da rotina. Especificamente para os professores, por trazer mais encargos, tendo em vista que precisa ser inserido, acompanhado – dada a sua inexperiência – e ainda pode querer interferir nas formas de trabalho já estabelecidas.

Ademais, nas ciências sociais esse cenário se agrava, pela recente inclusão da disciplina no currículo de educação básica, o que traz consigo o fato da quase inexistência de docentes com formação específica nessa área, sendo muito comum o professor regente não ter formação em ciências sociais, mas em área afim, com frequência história e geografia. Isso provoca um desconforto ainda maior, chegando a ocorrer recusa na aceitação de estagiário quando o docente não a tem formação acadêmica do estagiário.

Também para a direção da escola essa inserção pode ser complexa, tendo em vista que o estagiário, por ser alguém externo, que permanecerá por pouco tempo, tendo o intuito de explorar o ambiente, representa uma figura *intrometida* que pode colocar em discussão e até mesmo levar para fora do ambiente escolar um retrospecto de

aspectos negativos que a instituição não quer que sejam questionados. Ou seja, pelo lado negativo o estagiário é percebido enquanto um invasor, um estranho.

Por outro lado, existe também a interpretação que positiva e deseja a presença do estagiário na escola, muitas vezes por uma visão diferenciada ante os mesmos aspectos que em alguns cenários tornam a sua presença algo negativo.

De forma geral, a presença do estagiário também pode ser considerada positiva justo por tratar-se de alguém novo, com uma série de questionamentos, com concepções diferentes, sendo um sujeito externo que desacomoda e faz as coisas saírem da rotina. Para muitos professores o estagiário, ao invés de ser um encargo, é, na verdade, sinônimo de auxílio.

É bem sabido que a rotina docente é bastante atribulada o que, em muitos casos, impede os professores de terem tempo para buscar uma melhor formação e para elaborar propostas de trabalho diferenciadas para os discentes. A chegada de um estagiário é vista justo como uma oportunidade de estabelecer novos contatos de trocas formativas entre quem está na formação inicial e quem já está no chão da escola, bem como uma oportunidade para pensar formas diferentes de desenvolvimento do conteúdo curricular. Para a direção da escola a figura do estagiário também pode ser considerada muito bem-vinda, tendo em vista as possibilidades de estabelecer parcerias para desenvolvimento de projetos entre escola e universidade, assim como uma forma de ter mais um canal de diálogo para divulgar exteriormente as iniciativas positivas que são realizadas no interior da escola.

O segundo fator considerado decisivo para a inserção do professor iniciante no ambiente escolar trata de uma questão mais geral, que diz respeito exatamente ao que também passa o pesquisador para conseguir a inserção no

campo de pesquisa. Trata-se do estabelecimento de redes de contatos e relacionamentos, bem como o auxílio de informantes para a localização e inserção do novato no ambiente escolar.

Como em todo ambiente de interações humanas, o espaço escolar é permeado por um determinado nível de desconfiança e curiosidade frente ao ingresso de um sujeito novo. Assim ocorre com o grupo de professores. Portanto, quanto maiores e melhores forem as suas credenciais prévias para ingressar nesse ambiente mais facilmente ocorrerá a sua aceitação. Eis o que veremos logo adiante.

Agora, descrever-se-á como os fatores antes mencionados se apresentaram em alguns momentos da inserção do primeiro autor, junto ao grupo de professores de ensino médio da escola e no desenvolvimento do estágio enquanto exigência curricular.

Entre o início do segundo semestre de 2013 e o fim do primeiro semestre de 2014 ocorreu dois diferentes processos de inserção na escola. O segundo semestre de 2013 foi marcado por um *estágio de observação* de aulas de sociologia junto a duas turmas do ensino médio da escola, momento em que o contato foi mais restrito à professora titular da disciplina. Já o primeiro semestre de 2014 foi marcado por um *estágio de intervenção*, no qual a função era ministrar aulas de sociologia em uma turma, interagindo também em uma participação mais ativa no cotidiano da escola.

O fato da inserção na escola ter ocorrido enquanto estagiário e não enquanto pesquisador influenciou muito para que a aceitação fosse mais fácil, bem como para que a presença fosse logo incorporada ao cotidiano, sendo a participação, nos mais diferentes espaços, percebida como mais legítima.

Como aponta Ferretti (1995, p.61-62), ao fazer uma distinção entre as discrepâncias que contrapõem professores e pedagogos, é possível identificar, de forma análoga aos pedagogos, que os pesquisadores são muitas vezes vistos, por parte dos professores, como figuras visionárias, que buscam levar inovações ao espaço escolar, provocando nos professores um sentimento de “invasão”, como também de estarem sendo vigiados. Diferentemente do pesquisador, o estagiário não é tão somente caracterizado como a figura externa que está ali para “bisbilhotar”, mas como alguém que faz parte do grupo (ou virá a fazer parte em breve), tendo em vista que logo estará formado e, possivelmente, atuando. Isso é algo que facilita a sua inserção e até o faz poder viver essa experiência como “*one of the boys*” (WACQUANT, 2002, p.20, grifo dos autores).

No caso em estudo, foi possível desfrutar de uma inserção estável, de fácil aceitação e de rápida incorporação ao grupo docente. Isso, porque a interpretação da presença na escola, tanto por parte dos professores com quem houve contato mais direto, como por parte da direção, foi marcada pela por manifestações de positividade. Tanto é que, ao final segundo período de estágio, havia a intenção por parte da coordenação pedagógica do ensino médio e da professora de sociologia que o estagiário-professor continuasse atuando em aula, algo que não foi possível devido a questões formais e burocráticas que impediam de continuar dando aula após já ter encerrado o período de estágio, pela inexistência de termo de seguro de estágio, requisito indispensável para a realização da atividade.

Para a realização do primeiro semestre de estágio, destinado unicamente a observação, foi contato com a professora responsável pela disciplina de sociologia na escola, através de colegas que já realizavam pesquisa junto a ela. As referências que esses colegas disponibilizaram sobre

ela e em relação ao candidato a estagiário, foi algo que favoreceu muito a interação. Outro fator importante foi a proximidade com a docente que era coordenadora pedagógica do ensino médio na escola naquele momento, a partir de um mesmo grupo de pesquisa em que atuávamos.

De qualquer forma, foi no segundo período de estágio em que a presença na escola ficou mais evidente, tendo a necessidade de aceitação se mostrado mais premente.

Para a realização do segundo estágio, o primeiro autor já possuía uma série de credenciais que facilitaram seu acesso e permanência na escola. A atuação positiva por parte da professora regente foi fundamental nesse sentido: mesmo tendo saído da escola no final de 2013, ela se preocupou em indicar o graduando à direção para realizar o estágio intervenção no semestre seguinte.

Assim, no primeiro semestre de 2014 o estagiário-professor já possuía alguma legitimação junto ao corpo diretivo, não sendo um desconhecido e tendo bons precedentes. Dessa forma, não foi difícil retornar e continuar com o estágio, tendo em vista que os contatos necessários para isso já estavam dados. O mesmo já detinha *capital social* na escola. O desafio que se colocava agora era adquirir legitimação junto ao corpo docente, saber como operar entre os professores, o que dizer, como proceder, como reagir aos diferentes tipos de situação. Nisso, houve uma docente que foi fundamental.

Além das credenciais obtidas a partir da professora regente, com o primeiro período de estágio, havia também, a favor, a influência de três professoras da escola que conheciam o estagiário, por terem participado de um grupo de pesquisa na UFSM. Elas foram fundamentais para a aceitação/acolhida, quase que imediata, junto ao grupo de professores, sendo que uma delas se destacou atuando como preceptora e guia, apresentando o estagiário aos demais,

auxiliando com as regras e com a interpretação dos fatos. Essa professora, responsável pela disciplina de biologia junto às turmas de ensino médio, atuou ativamente para que o grupo auxiliasse na inserção, viabilizando uma maior familiaridade com a escola.

Nesse segundo momento de estágio, o envolvimento não foi apenas com a atividade restrita a dar aula de sociologia uma vez por semana, mas também com os demais encargos que isso pressupõe (planejamentos, reuniões, avaliações). Como apontar-se-á logo adiante, esse foi um dos fatores que também colaborou para a legitimação junto à totalidade do corpo docente.

Dentre esses encargos estava a reunião semanal de planejamento, reunindo todos os professores do ensino médio, ocorrendo sempre nas quartas-feiras, 10h45mn, após o recreio. O estagiário-professor foi para a primeira reunião um pouco antes, por volta das 10h30min. Tendo sido visto no corredor da escola, a professora de biologia questionou: “Tá esperando a reunião? Tu já tomou um cafezinho?” e não hesitou em carregar o estagiário pelo braço, viabilizando a apresentação aos demais dos professores. Como Doc fez com Foote White, quando da sua primeira vez em um ponto de jogo em Corneville, o apresentando a todos como “meu amigo Bill” (WHITE, 2005, p. 299), assim também a professora de biologia procedeu ao *apadrinhamento*, usando de sua credencial como “nativa” para esclarecer ao grupo quanto à natureza da presença do outro, dizendo “Esse é o William, ele é professor estagiário. Ele trabalhava comigo no grupo de pesquisa lá na universidade e vai trabalhar com a disciplina de Sociologia na turma 301”.

Como bem pontua Valladares (2007, p.154), “Uma observação participante não se faz sem um ‘Doc’, intermediário que ‘abre portas’ e dissipa dúvidas junto às pessoas da localidade”. E foi assim que se mostrou a

presença daquela docente para o estagiário-professor, principalmente nos momentos iniciais do estágio.

Quando dos momentos de reunião, o estagiário-professor procurava sempre posicionar-se ao lado de sua madrinha. Ela, por sua vez, sabia de antemão das dificuldades e dúvidas que o mesmo poderia ter e explicava tudo que julgasse ser importante para a atuação naquele ambiente, dando respostas para perguntas que ainda nem haviam sido formuladas, esclarecendo com deveria preencher os cadernos de chamada, quais eram os problemas que poderia enfrentar em sala de aula e quais eram as características específicas da turma com que estava trabalhando, informava das discussões que emergiam sobre fatos transcorridos na escola antes do início do estágio, dentre tantas outras questões que permeiam o cotidiano escolar.

O apadrinhamento pela professora de biologia não se deu por acaso, pois já possuíamos uma relação de amizade desde o grupo de pesquisa. Outro sim, a professora regente da turma onde estágio de intervenção foi realizado, era recém chegada ao ambiente de ensino médio da escola, não detendo capital social suficiente para introduzir o estagiário no espaço, pois também buscava sua inserção.

Para além das professoras com quem já possuía um contato prévio, ocorreu a aproximação dentro do corpo docente mais dos professores da mesma área de conhecimento, os responsáveis pelas disciplinas da chamada área de ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia), com os quais havia mais proximidade nos planejamentos da área. Ao longo de todo o segundo estágio ocorreu a participação em diversas reuniões de organização, planejamento e estudo, realizando propostas, dando a opinião e trabalhando nas tarefas rotineiras referentes a turma. Houve a participação também de conselhos de classe

em conjunto ao restante do corpo docente, dando devolutivas aos estudantes sobre os seus desempenhos, fechando avaliações por área com os professores, recebendo os pais de estudantes na entrega de boletins.

Tais participações não tiveram apenas uma dimensão técnica e procedimental de aprendizagem, mas permitiram partilhar da realidade vivida pelos professores em todas as dimensões escolares de seu trabalho. Ao mesmo tempo, a permissão e a liberdade que foi dada para participar com autonomia dentro dessas diferentes esferas demonstrava uma delegação de responsabilidade que representava a legitimação e a aceitação da presença do estagiário-professor pelo grupo de docentes da escola.

Chegando ao fim do estágio, uma fala do professor responsável pela disciplina de história, permitiu a compreensão explícita da dimensão que havia tomado essa aceitação. Estávamos indo almoçar no refeitório, eu ele e a professora de sociologia. No refeitório sentamos junto a uma professora do ensino fundamental. Como a escola é muito grande e os professores de diferentes etapas de ensino transitam por ambientes diferentes, o estagiário-professor ainda não a conhecia. Assim, o professor história tratou de nos apresentar. Nisso, então, ela me indagou “Ah, é estagiário?”, ao que o professor de história logo contrapôs “Não é estagiário: é professor. Já é colega de trabalho. Já participa e faz tudo aqui junto com a gente. Então já é professor”.

A partir dessa fala foi possível perceber o quanto a postura ativa dentro do grupo de professores havia sido interessante e necessária para legitimar a presença e fundamentar a aceitação. Portanto, isso nos ajuda a pensar como, de forma análoga, dentro das pesquisas etnográficas, a escolha por uma maior participação ou menor participação

do pesquisador nas atividades do grupo deve ser decidida e sentida através do desenvolvimento da inserção em campo.

Trata-se de algo que diz respeito tanto ao perfil do pesquisador quanto ao perfil do grupo. Existem grupos que irão reivindicar maior participação do pesquisador em suas atividades e outros que esperam que ele não interfira tanto. Porém, de qualquer forma, o próprio Malinowski, ao seu tempo, já dizia que

nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo. Ele pode tomar parte nos jogos dos nativos, acompanhá-los em suas visitas e passeios, ou sentar-se com eles, ouvindo e participando das conversas. Não acredito que todas as pessoas possam fazer isso com igual facilidade – talvez a natureza do eslavo seja mais flexível e mais espontaneamente selvagem que a do europeu ocidental – mas, embora o grau de sucesso seja variável, a tentativa é possível para todos. Esses mergulhos na vida nativa – que pratiquei frequentemente não apenas por amor à minha profissão, mas também porque precisava, como homem, da companhia de seres humanos – sempre me deram a impressão de permitir uma compreensão mais fácil e transparente do comportamento do nativo e de sua maneira de ser em todos os tipos de transações sociais (MALINOWSKI, 1978, p.31-32).

Considerações finais

Procurou-se aqui, através da apresentação de um breve relato sobre o processo de aceitação junto ao grupo de professores de ensino médio da escola onde foi realizado estágio docente entre 2013 e 2014, estabelecer um diálogo entre os diferentes fatores que possibilitaram a aceitação do estagiário-professor em diálogo com os aportes teóricos de diferentes autores que tratam sobre o fazer etnográfico.

Buscou-se discorrer sobre alguns posicionamentos sobre essa forma de se fazer pesquisa durante o desenrolar do texto. De qualquer forma, para não deixar espaço para ambiguidades, demarcar-se-á novamente aqui, de maneira mais pontual e sintética:

- Pesquisa etnográfica não se faz somente entre estranhos, mas também entre familiares, porém essas são diferenças que influirão em formatos de pesquisa e possibilidades de estranhamento distintos.
- A ideia de “tornar-se nativo”, no sentido das percepções, representa um ideal utópico, pois mesmo se o pesquisador resolver calçar as luvas de boxe e entrar para o ringue com os seus pesquisados, como fez Loïc Wacquant (2002) em sua interessante experiência na academia do Woodlawn, ele não irá adquirir tão somente por isso toda a carga cultural e histórica que permeia a subjetividade dos seus sujeitos de pesquisa, a não ser que ele já seja um “nativo” – como pode ser o caso de um professor que *vai estudar* outros professores.
- A interação entre pesquisador e pesquisados é algo necessário em alguma medida em todas as espécies

de campo. O que irá delinear a profundidade das interações são as escolhas do pesquisador e as características do grupo pesquisado.

Por fim, evidenciou-se aqui mais uma questão importante, que norteia todo esse texto, e que ficou subentendida em suas entrelinhas. A realização da observação participante, da qual prescinde o processo etnográfico, envolve questões delicadas, tendo em vista as tensões que podem ser afloradas na inserção de um estranho no interior de um grupo. Na etnografia em educação isso se dá de forma tão acentuada como nas demais formas de pesquisa. Por isso, é fundamental ter em mente a necessidade de humanização da pesquisa por meio das trocas – não apenas materiais.

A categoria docente, em especial, trata-se de um grupo social muito receoso com pesquisadores. Por isso é necessário ter presente que o processo de observação não influi somente em receber, mas também em dar. Na medida em que o pesquisador se propõe à inserção em um grupo, deve estar igualmente disposto a se comprometer com esse grupo e também a se envolver em suas atividades.

Referências

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v.26, n.91, p.443-464, 2005.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3 ed.

Campinas/SP: Autores Associados, 1995, p.61-90. (Coleção Educação Contemporânea).

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.10, p.58-78, 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça, 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.22, n.63, p.153-155, 2007.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Tradução de Angela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WHITE, William Foote. *Sociedade de Esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPÍTULO IX

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nívia Ferreira da Silva Menezes
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O presente trabalho relata experiências desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG. As atividades foram desenvolvidas por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, ambas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse trabalho proposto nas disciplinas teve o intuito de propiciar reflexões por meio das observações e das vivências no interior da referida instituição de modo a pontuar a importância do brincar e de todo o processo lúdico que o envolve.

Diante da revisão teórica e das discussões no curso de Pedagogia, confrontados com a realidade registrada por meio do Diário de Bordo durante as observações na escola, percebemos uma lacuna existente entre o brincar lúdico de forma prazerosa que desperta o poder criativo, o trabalho individual ou coletivo que valorize a amizade e a afetividade, do brincar exclusivo e intencionalmente conectado ao ensino-aprendizagem em direção ao desenvolvimento cognitivo isolado.

Por isso, este trabalho tem por objetivo principal trazer à guisa de nossa compreensão a importância do brincar e suas implicações no desenvolvimento integral da criança, ou

seja, cognitivo, psicológico e afetivo, por entender que, proporcionando ao educando novos conhecimentos e apresentando novas possibilidades sobre o brincar, haverá estímulos de forma significativa para as suas relações, para o uso da imaginação, do faz de conta, emergindo o ato de representar aprendido desde o nascimento.

Desse modo, a criança promoverá a troca de experiências em um espaço de formação chamado por Brougère (2014) de cultura lúdica, em que essa criança, quando brinca, é transportada para um mundo novo proporcionado pelas descobertas adquiridas ao brincar. A título de exemplo, quando a criança constrói o próprio brinquedo, entende-se que ela descobre inúmeras formas de representação, ou seja, a criança se vê desempenhando procedimentos que permitem tornar a brincadeira ou jogo possível.

No entanto, a cultura da escola atual está dirimida aos afazeres automatizados, mecânicos que influenciam profundamente a formação do sujeito, tendo como resultado um aprendizado restrito, aligeirado e distante da realidade dos alunos.

Neste trabalho, a metodologia de observação utilizada na pesquisa do estágio é de abordagem qualitativa que se releva pelo fato de proporcionar íntima ligação com os dados da realidade.

Optamos por desenvolver a intervenção com uma turma do 3º ano do ensino fundamental por ser a que acompanhamos a rotina por um período maior e por ser a que a professora demonstrou maior receptividade.

Para tanto, ficou estabelecido um diálogo com Brougère (2014), Kishimoto (1996), Teixeira (2014) e com a legislação vigente, dentre outros autores como forma de nos elucidar sobre as complexidades entre os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as relações intrínsecas entre a

criança e seu desenvolvimento quando estimulada ao brincar. Assim, diante da revisão bibliográfica, da leitura dos textos apresentados na disciplina do Estágio Supervisionado que embasaram as reflexões, apresentamos as experiências vivenciadas na referida instituição, bem como as proposições oferecidas por meio de intervenção pedagógica.

Jogos, brinquedos, brincadeiras

Para entendermos um pouco mais sobre o universo infantil e suas relações com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, apresentamos alguns apontamentos que consolidaram o ato de brincar no decorrer da história da humanidade.

Teixeira (2014) se apoia na ideia de que o jogo acompanha historicamente o desenvolvimento humano e, até a Idade Média, era concebido como divertimento ou para estreitar as relações sociais sem intenção de incitar o aprendizado, mas apenas como diversão, uma vez que não havia distinção de jogos e de brincadeiras entre crianças e adultos, pois a interação para recreação era realizada em conjunto nas festas culturais da época.

Somente no século XVIII, o jogo é introduzido na escola, mas ainda de forma selecionada entre o que era considerado bom ou ruim para a criança, fazendo alusão ao jogo de cartas, considerado jogo de azar. Com as contribuições do alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que considerava o brincar como primordial para o desenvolvimento integral de criança, a brincadeira passa a ser concebida como recurso que pode contribuir para a aprendizagem das crianças.

Para Brougère (2014), é por meio do brincar que a criança cria condições que determinam as interações e os

relacionamentos de múltiplas nuances, contribuindo para o desenvolvimento integral, abrangendo outras áreas do conhecimento que até então eram limitadas ao desenvolvimento cognitivo. Kishimoto (1996), baseada na teoria piagetiana, afirma que, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos, dando destaque à imitação.

Sendo assim, a criança quando brinca tem mais chances de se desenvolver devido à troca de experiências, da inversão de papéis e do prazer proporcionado para essa construção. Brougère (2014) nos alerta que esse prazer ao brincar está incutido na própria cultura da criança, constituído desde o nascimento, primeiramente, em contato com a mãe, depois vai se alternando com o meio e os sujeitos a sua volta.

Entretanto, se faz necessária a desmistificação da concepção histórica que se traduz em assegurar que a criança quando brinca não aprende, por isso essa concepção não é levada a sério, como se o brincar reportasse apenas ao passar o tempo e o verdadeiro aprendizado estivesse fora desse universo lúdico. É de suma importância que a criança perceba-se como parte dessa cultura lúdica para que se sinta em condições de desenvolver-se intelectual, social e psicologicamente, pois sabemos que a psicomotricidade é muito importante em todas as fases do desenvolvimento humano.

Para avigorar a importância do brincar e suas interações, reforça-se na legislação vigente sua consonância com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e

aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (BRASIL, 1998, p.21).

De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É por meio do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, na 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.

Em contrapartida, ao relacionarmos o pensamento teórico com as observações realizadas no interior da escola pesquisada em relação ao brincar, nota-se a urgência em pontuar, em discutir e em propor atividades que amenizem os problemas de tamanha proporção, uma vez que a demanda lúdica da escola nos dias atuais não comporta a realidade vivenciada.

Sem contar com a dicotomia encontrada no interior das instituições de ensino, pois a legislação aponta o que deve ser feito, mas não dá subsídios para que de fato aconteça o que foi sugerido devido a fatores relacionados às políticas públicas educacionais, sociais e também culturais.

É notória a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento do brincar na educação infantil, assim, no que tange a esses conceitos importantes, não poderíamos deixar de referenciar as contribuições e Kishimoto (1996) quando destaca esses conceitos,

descortinando o véu que nos impede de discernir suas verdadeiras funções, fazendo as devidas comparações e utilizações pedagógicas.

O jogo tem uma concepção cultural linguística ou uma concepção de regras ou, simplesmente, um objeto que possa ser manuseado pela criança, determinado conforme o contexto social, os valores e o modo de vida no qual a criança está inserida, ou seja, a compreensão do jogo é atribuída por diferentes significados culturais e pelas regras caracterizadas pelo jogo (KISHIMOTO, 1996).

Para tanto, o jogo contribui para a socialização da criança quando aprende regras, quando aprende a esperar a vez, etc., mas, ao contrário do brinquedo, não conduz para a representação e a expressão da realidade. No entanto, quando a criança brinca com um brinquedo, o chamado estruturado (comprado em loja – que vem pronto ou o não estruturado, ou seja, quando uma pedrinha se torna “comidinha” da boneca; o cabo de vassoura se torna o “cavalinho”, e assim por diante, isso passa a ser parte do processo de construção que imita a realidade. Kishimoto (1996) destaca que

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (HISHIMOTO, 1996, p.21).

O brinquedo passa a ser um instrumento que representa a realidade da criança e por meio dos jogos de representação ele cria situações, trazendo essa realidade vivenciada para suas interações, culminando para seu desenvolvimento.

Por isso, Kishimoto (1996) afirma que o brinquedo está diretamente ligado à brincadeira, pois a segunda é considerada o momento da ação que caracteriza o brincar, mas que depende da idade e das fases de desenvolvimento da criança, isto é, uma criança pequena, ao brincar de pique-esconde, por exemplo, vai internalizando o aprendizado pela observação até que perceba que, depois de contar até dez, tem de procurar os outros que se esconderam. Sobre essa questão, Teixeira (2014) afirma que

todo jogo, brinquedo ou brincadeira é como uma parte da cultura que está sendo manipulada pela criança, que aprende, então, sobre modos e costumes da vida cotidiana. Podemos dizer também que o brinquedo é um meio de transferir e transformar a realidade interna e externa da criança (TEIXEIRA, 2014, p.34).

No entanto, deve-se considerar que essa transformação está intimamente ligada às fases de desenvolvimento da criança e ao planejamento do brincar, pois, segundo Santos (2014), as construções são internalizadas conforme a idade de maturação, defendida pelo pesquisador da epistemologia genética, Jean Piaget, de modo que, pelo processo chamado de assimilação, a criança interpreta as informações que são chegadas para depois por meio da acomodação modificar essas informações. Assim, o brincar passa a ter novas significações, fator que requer bastante cautela ao planejar ações que contribuam para tal resultado, devendo ser bem direcionadas e estruturadas.

Outra faceta para utilização dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras está relacionada à sua função psicopedagógica, ou seja, o uso dos brinquedos/jogos

educativos com fins pedagógicos, culminando para o ensino, para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Sob o mesmo ponto de vista, Kishimoto (1996) ressalta a importância dessa utilização por entender que a criança na pré-escola aprende intuitivamente, desenvolvendo cognições afetivas, motoras e sociais, permitindo variadas representações de suas múltiplas inteligências potencializadas pela exploração metafórica, ou seja, os objetos como suporte para a brincadeira.

Ficou entendido que o ideal seria a utilização tanto dos jogos, brinquedos e brincadeiras quanto dos brinquedos/jogos educativos, mas, de forma equilibrada, de modo que não haja preponderância das atividades voltadas unicamente para o ensino-aprendizagem, porque a utilização das duas formas de brincadeiras é que traria o resultado positivo esperado.

Notamos com essa afirmativa que há um descompasso com a realidade escolar atual de modo geral, pois o brincar, voltado para desenvolvimento integral focado na função lúdica, no brincar livre e prazeroso, no faz de conta, nas representações, nas criações e nas transformações da realidade, está em desvantagem em relação ao brinquedo/jogo educativo, que, mesmo de forma precária, ainda é a preferência do educador, ao ensinar qualquer coisa que complete a apreensão de mundo do educando.

Por conseguinte, o que prevalece ainda é a política da competitividade e de eficiência, fator esse fortalecido pela relevância em focar o aprendizado do aluno direcionado para a busca de resultados concernentes à responsabilização e à meritocracia impostas pelas políticas verticais (FREITAS, 2012).

Concordamos com Kishimoto (1996) ao afirmar a importância de compreendermos os conceitos entre brinquedos, jogos e brincadeiras, uma vez que esse processo

das representações lúdicas a que estamos submetidos é parte inerente do desenvolvimento humano, mas, se estimulados na fase infantil, os resultados serão incalculavelmente satisfatórios.

Buscando o prazer do brincar

O presente trabalho foi realizado no ano de 2015, em uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, com 24 alunos, em uma escola da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba-MG no período vespertino. As atividades realizadas foram oportunizadas pelo Estágio Supervisionado com carga horária de 90 horas, distribuídas semanalmente, com início no mês de setembro de 2015 e encerramento no mês de dezembro do mesmo ano.

Diante das observações no período do estágio, cujo foco era verificar como se desenvolviam as ações que contribuía para o desenvolvimento do aluno por meio do brincar, constatamos que as atividades lúdicas estimuladas pela professora regente, apesar de tímidas, faziam parte do cotidiano na sala de aula. A contação de histórias foi bastante presente nas aulas e chamava bastante atenção dos alunos pelo modo como a professora utilizava esse recurso (entonação de voz, sons dos animais, objetos, etc.).

Ficou claro o esforço da professora em dinamizar suas aulas de acordo com as possibilidades existentes, de modo que a cada dia levava para a sala de aula algo que chamasse a atenção dos alunos e que estivesse próximo da realidade deles como, por exemplo, material concreto, por entender que os alunos assimilam melhor quando manuseiam objetos, pois isso faz com que abstraíam o que é mais significativo. Outra atividade promovida pela professora foi a montagem de uma feira livre, na aula de matemática, para trabalhar o

sistema monetário (os alunos vendiam, compravam e voltavam troco). Em uma aula de ciências, depois de trabalhar o corpo humano, fizeram uma atividade de montagem de um corpo bizarro com recortes de livros e de revistas para formar as partes do corpo humano. A montagem do corpo completo, cada um a seu modo, foi assim: cabeça de homem, cabelo de mulher, uma perna curta, outra comprida e assim por diante). Com essa atividade, trabalhou-se a capacidade criativa de cada criança e o resultado foi interessante.

Outro fator positivo encontrado na sala pesquisada foi o trabalho em conjunto. A professora não media esforços para fazer e desfazer grupos, arrastar carteiras e fazer círculos, por entender que a interação é importante apesar da indisciplina que é parte nesse processo de aprendizagem.

Notamos que a interação criada pela professora alcançou o objetivo proposto, e que as crianças aprendiam de forma prazerosa. Os alunos construíam vínculos com a professora, e tinham a oportunidade de se expressarem. Eram afetivos e bem humorados apesar dos contratempos. Acreditamos que a postura da professora diante de sua tarefa de educadora foi a maior contribuição para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos.

Apesar de o esforço da professora em manter um ambiente alegre para a aprendizagem na sala de aula observada e de todo o trabalho e dedicação dela para esse intento, acreditamos que se pode explorar muito mais, não apenas na sala especificamente, mas também na escola de modo geral.

Durante nossas observações por ocasião das comemorações da semana da criança, constatamos que algumas práticas desenvolvidas poderiam fazer parte da rotina das crianças.

Nas atividades observadas, percebemos ações positivas para o ambiente escolar. Crianças espalhadas pelos corredores e pátios com seus brinquedos e jogos, brincando de casinha, de salão de beleza, de brincadeiras de roda, de carrinho, de bola, etc.

Na sala em que desenvolvemos o estágio, independentemente do que escola ofereceu aos alunos na semana da criança, que seria um dia de recreação em uma praça da cidade, a professora regente planejou uma semana diferente com brincadeiras, dinâmicas, cinema na sala de aula, sorvete, pintura decorativa de rosto, brincadeiras livres com brinquedos trazidos de casa, que, para surpresa geral, não trouxeram apenas brinquedos eletrônicos, pelo contrário, vimos bonecas e carrinhos, tiro ao alvo e outros, demonstrando que, se oferecer espaço e oportunidade, as crianças se revelam e brincam como toda a pureza que lhes são peculiares.

Questionamo-nos então: Por que essas ações não se tornam rotina no cotidiano escolar? Por que apenas em uma semana durante o ano é trabalhado o brincar livre, espontâneo, criativo e autônomo? O que se quer dizer é que o brincar não precisa ter dia específico para acontecer, pois esse deveria estar inserido nas ações do cotidiano de uma sala de aula, e que o ato de brincar, de criar, de representar precisaria estar naturalmente implícito no aprender, porque não dá para separar a criança que aprende da criança que precisa dessas interações para construir esse conhecimento.

Diante dessas indagações, a fomentação para uma proposta de intervenção que delinear a intenção do estágio na direção do brincar como estratégia e subsídio para a formação do sujeito completo se fez necessária. Por isso, apresentamos o projeto de intervenção intitulado “Eu que fiz”.

Assim, a intervenção aqui discriminada é a culminância de todo o processo de observação no interior da instituição pesquisada, das relações ocorridas entre os pares e principalmente da pesquisa *in locus* na sala de aula, mais especificamente a *aula*.

O projeto trouxe como objetivo proporcionar aos educandos novos conhecimentos sobre o brincar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos por meio de momentos lúdicos, oportunizando a interação e a imaginação por meio da construção do próprio brinquedo, subentendendo que, no momento em que constroem o brinquedo, já estão brincando e ainda levando em consideração seus conhecimentos prévios acerca do brincar, uma vez que todos nós estamos envolvidos por esse processo desde o nascimento.

Nesse sentido, vimos a importância de propiciar, durante a intervenção, momentos de criatividade, de imaginação, de vivências e de troca de experiências entre todos os envolvidos por meio de roda de conversa em uma primeira abordagem, de modo a resgatar a importância do brinquedo, a história de alguns deles, sua origem, o uso e algumas curiosidades.

Utilizamos a busca pelo conhecimento prévio dos alunos em relação aos brinquedos que eles conheciam, de algumas brincadeiras e o modo de brincar, sem nos preocupar com regras e com pontos. Simplesmente brincar, sentir, construir apenas brincando. Questionamos se já haviam construído alguma vez seus brinquedos, em caso positivo, quais foram as sensações, se preferiam brinquedos eletrônicos e se gostariam de construir brinquedos.

Concluimos que as crianças acharam importante a construção do próprio brinquedo. Disseram que os jogos eletrônicos são bons, mas apreciam outras atividades como: jogar bola, andar de bicicleta, nadar, brincar na rua com os

colegas, etc. Fizeram pesquisa com os pais ou com os responsáveis sobre as tais brincadeiras, perguntando se eles brincavam quando eram crianças. Se os brinquedos eram comprados ou construídos por eles mesmos. Se brincavam sozinhos ou com amigos. Onde. Se sentiam saudades dessa época e por quê.

Decidimos que trariam na próxima aula as respostas do questionário, discutiríamos em sala e depois contaríamos a história de alguns brinquedos e suas peculiaridades, finalizando com a construção de um brinquedo surpresa.

Muito nos surpreendeu o envolvimento das crianças nessa atividade. Todos os alunos queriam ler o que os pais responderam. E, a partir daí, elencamos as brincadeiras e comentamos as falas dos entrevistados.

Percebemos que a fala dos pais vem carregada de nostalgia dos tempos de criança, da brincadeira na rua, da precariedade dos brinquedos, mas com saudades das amizades construídas, da simplicidade e da época de menos violência e mais tranquilidade. Outro fator importante nessa atividade foi a interação entre a família e a escola, em que o brincar serviu como uma ponte entre as duas instituições.

Apresentamos alguns slides previamente preparados com várias imagens, que aguçavam a curiosidade e a atenção dos alunos e contamos a história e a origem de alguns brinquedos, tais como:

PIPA

Uma pipa, cafifa, papagaio, quadrado, piposa, pandorga, arraia ou pepeta (em estados como Acre e Amazonas) é um brinquedo que voa baseado não posição entre a força do vento e a da corda segurada pelo operador. É composta de uma estrutura armada que suporta um plano de papel que tem a função de asa, sustentando o brinquedo. Conforme o modelo, a pipa pode contar com uma rabiola, que é um adereço preso na parte inferior para proporcionar estabilidade, geralmente feitas de fitas plásticas finas ou de papel, ou mesmo de pano, amarradas a uma linha.

É um dos brinquedos mais utilizados por crianças, por adolescentes e até por adultos. Na maioria das vezes, não há um local apropriado para a prática dessa brincadeira. Alerta: os pipeiros, como são chamados, acabam brincando em meio a fios de alta tensão em ruas e em avenidas.

Muitos pipeiros molham a linha da pipa com cerol, uma substância resultada da mistura de cola e de vidro, com o intuito de cortar a linha de outros operadores, num tipo de disputa. Tal prática acaba provocando acidentes com os próprios pipeiros e com outras pessoas como, por exemplo, motoqueiros que têm seus pescoços cortados ao serem atingidos por esse tipo de linha.

PETECA

Em relação à peteca, alguns especialistas apontam sua origem brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil. Considerada a partir de 1985 como esporte oficial, a peteca, antes confeccionada em palha de milho com enchimento de

areia ou serragem e com penas de galinha, hoje aparece padronizada com rodela de borracha sobreposta e quatro “penas” de peru.

Em tupi, “bater” é peteca e em guarani é “petez”. Antigamente usava-se o jogo de peteca para treinamento militar para melhorar a atividade física do soldado. Na Coréia, os mercadores ambulantes jogavam as petecas uns para os outros para se aquecerem do frio. É comum nas praias, hoje em dia, indivíduos se reunirem em círculo, tendo ao centro um elemento que recebe e distribui a peteca aos demais. O do centro é substituído pelo que deixa a peteca cair. O objetivo é mantê-la em trajetórias aéreas impulsionadas pelas palmas das mãos. Hoje usamos a peteca quando a situação de nossas vidas não vai nada bem, dizendo a seguinte frase para servir de consolo: “NÃO DEIXE A PETECA CAIR”.

CARRINHO DE ROLIMÃ

Era parecido com um skate. As crianças usavam restos de madeira, quatro rodinhas e faziam seus carrinhos. Não era preciso muito para a brincadeira estar pronta: só a ajuda dos pais para fazer o brinquedo e as rampas. Hoje o carrinho de rolimã deu lugar ao patinete, ao skate e aos patins, que se conhecem bem e garantem muita diversão.

Pião

Quem não se lembra do pião? Era só enrolar a corda em volta e soltar para ficar observando quantas voltas ele dava. Os meninos tinham formas diferentes de soltar o pião:

sabiam colocar na mão enquanto rodavam e devolviam para o chão sem que o pião parasse de girar.

O pião foi um dos jogos tradicionais infantis mais populares do século passado. Simples e barato de se adquirir, era usado nos pátios das escolas por quase todas as crianças.

Por meio da sua história, o seu uso oscilou entre um simples jogo infantil e uma peça mística ligada a rituais de premonição e à leitura de presságios, em que associavam a sua rotação à dos astros.

Conhece-se a existência do pião desde o ano 4000 a.C., tendo sido descobertos na margem do rio Eufrates vestígios desse objeto, feito em argila.

Igualmente se confirma a sua utilização por meio de pinturas antigas e de certos textos que já o identificaram, como os do político e historiador romano Marco Porcio Catón e até mesmo na Eneida de Virgílio, no séc. I a.C.

O exemplar que é considerado como o mais antigo do mundo, data de 1250 a.C., está em exposição no Museu Britânico.

Curiosamente, várias figuras de relevo da antiguidade estão de algum modo relacionadas com o pião. Enquanto o dramaturgo grego Aristófanes se declarava obcecado pelo objeto, o filósofo Platão usava-o como metáfora para o movimento.

Após a exposição de *slides*, de comentários, de perguntas e de discussões apresentou-se um vídeo, contando como é fabricado um peão em uma comunidade do Amazonas. Logo após dispuseram as carteiras para

realização da oficina de arte, os materiais para confecção do próprio brinquedo, que no caso foi um pião com materiais reciclados como palito de churrasco, tampinha de garrafa pet, emborrachado EVA, papelão, cola branca. Realmente alcançaram-se os resultados esperados, pois houve participação e envolvimento dos alunos, além de uma integração significativa entre eles, com troca de experiências e esclarecimento de dúvidas. Acreditamos que houve realmente apreensão do que foi proposto com a atividade durante a apresentação de cada brinquedo, pois contavam histórias relacionadas à apresentação, tentavam adivinhar qual seria o próximo a ser mostrado, se identificavam com alguns e comentavam sobre outros.

Além do prazer em brincar a partir da confecção do próprio brinquedo, houve momentos felizes e descontraídos, culminando para o aprendizado agregado à socialização, à integração de valores, a descobertas ao experimentarem fazer o peão cada um do seu jeito, sem contar com a sensação indescritível de ver o brinquedo pronto, ou seja, o peão literalmente rodar.

Optamos por esse brinquedo por ser um dos mais citados pelos pais nas entrevistas e pelas crianças terem demonstrado curiosidade sobre ele.

Algumas considerações

Com base no referencial teórico examinado em confronto com a prática vivenciada na sala estudada, percebemos que ainda falta dinamização para que o brincar referenciado faça parte da vida das crianças. A prática da professora regente da turma observada centralizou-se num trabalho com jogos, com brinquedos e com brincadeiras, mas de forma tímida que requer aprofundamento e planejamento.

Ao final da aplicação da intervenção com a proposta de resgatar o brincar, percebemos que os meios utilizados para se chegar aos resultados são na verdade muito simples pelo fato de a criança também ser simples. Não requer um aparato espetacular ou materiais caros, e sim boa vontade para que desperte nos educandos não só a satisfação de estar na escola como parte importante do trajeto de sua formação, mas principalmente a formação integral que interfira diretamente no seu cotidiano de forma concreta e real.

Sabemos dos inúmeros obstáculos encontrados na prática escolar para que os projetos funcionem, principalmente, quando a política educacional vigente não contempla a causa como deveria e os paradigmas historicamente construídos não são quebrados.

No entanto, deve-se fazer o que for necessário para superar as dificuldades. Isso demanda medidas que deveriam partir da gestão das instituições de ensino, que, por meio de um referencial teórico consistente, proponha ações e pesquisas com seriedade para que a credibilidade se faça presente. Por isso, será necessário acreditar no projeto de que o brincar de forma prazerosa, organizada e planejada para tal trará benefícios para a formação da criança de forma global.

Ficou explícita a satisfação dos alunos com a possibilidade de criar coisas diferentes, de saber que são capazes de criar e de recriar. Cada criança é um ser individual e, se observada com cautela, poderá retirar dela o que se tem de melhor, abrindo um leque de probabilidades, de experimentos, de combinações, de movimentos para que se alcance o aprender a aprender contínuo por meio das habilidades que cada uma traz consigo.

Enfim, concluímos que o incentivo ao brincar iniciado desde o nascimento das crianças deve ser tido como introdução para os anos seguintes, uma vez que o quanto antes a concepção do brincar de forma séria e organizada for

incutida na prática educacional como extensão da vida da criança maiores serão os benefícios para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, compreendemos que a criança traz de sua vivência externa toda uma herança de percepções importantíssima que deve ser otimizada dentro da escola, e uma delas, com certeza, são as representações alimentadas pelo brincar que sabemos ser inerente a todo ser humano, devendo, portanto, ser estimulada.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

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

FREITAS, L.C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em < <http://cedes.unicamp.br>>.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, Nívia Ferreira da Silva. *Diário de Bordo. Estágio Supervisionado III/Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 2015.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Claudia Inês (etal.). *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 45-80.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Atividades Lúdicas: um pouco de sua história. In: TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas*. RJ: Wak Editora, 2014. p.15-46.

SITES CONSULTADOS:

<http://origemdascoisas.com/a-origem-do-piao/> <visitado em 09/10/2015>.

<http://vanderlenepazza.blogspot.com.br/2009/05/projeto-historia-dos-brinquedos.html> < visitado em 09/10/2015>

CAPÍTULO X

APRENDER A ENSINAR HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

*Marcos Flávio Alves Leite
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*

Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões sobre o processo de ensinar e aprender História a partir da experiência efetivada nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de História da Faculdade de Ciências Integrada do Pontal, UFU. Cada disciplina teve a carga horária de 90 horas no total, nas quais 60 horas foram destinadas para aulas ministradas na Universidade e outras 30 horas foram destinadas para minha observação dentro do espaço escolar.

A metodologia de trabalho ao longo do ano de 2015 consistiu em três etapas: 1) Estudo bibliográfico de temáticas referentes ao ensino de História, formação de professores e multiculturalismo; 2) Observação e produção de notas de campo a partir de visitas na escola campo de estágio, especificamente nas aulas de História; 3) Produção e desenvolvimento de uma sequência didática bem como análise dos resultados dessa atividade.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira apresentamos o cenário da experiência: a Escola Municipal Manoel Alves Vilela, localizada na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Nesse espaço além de apresentar a escola, a professora e os estudantes da escola, dialogamos com autores que abordam o multiculturalismo, pois assim como

McLaren (2000), acreditamos que a sala de aula é um espaço de multiculturas, a escola é uma instituição cultural e que o professor passa a ser um mediador, intérprete e crítico dessa cultura. Na segunda parte, registramos e analisamos os resultados a produção de uma sequência didática produzida e desenvolvida com os estudantes do 7º ano do ensino fundamental da escola. Detalhamos cada etapa da sequência, registros dos trabalhos produzidos pelos estudantes, dialogando com autores que discutem o ensino de história juntamente com documentos oficiais (Parâmetro Curricular Nacional – PCNs⁷ e Conteúdos Básico Comum - CBC⁸).

⁷ Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Publicado em 1997, o documento traça um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais> Acesso: 25/03/2016

⁸ Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=39074&tipo=ob&cp=994d99&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Hist%C3%B3ria&b=s Acesso: 25/03/2016

A Escola Municipal Manoel Alves Vilela: um espaço multicultural

A Escola Municipal Manoel Alves Vilela foi criada em 1966 e iniciou suas atividades na zona rural da cidade de Ituiutaba, MG. Em 1998, foi transferida para a área urbana e está localizada na Avenida Niterói, 230, no bairro Pirapitinga. A escola no ano de 2015 completou 49 anos de existência, com aproximadamente 1,2 mil estudantes matriculados. Está localizada afastada do centro urbano da cidade e tem como público maior alunos que provem da zona rural (localidades onde não tem escola perto) e alunos de baixa renda. A escola não apresenta dependências capazes de suprir as necessidades de acessibilidades para estudantes portadores com algum tipo de deficiência. Possui uma biblioteca com uma grande quantidade de livros, porém, durante todo meu tempo que estagiamos na escola raramente presenciamos a biblioteca sendo utilizada por alunos e professores. A instituição conta com um laboratório de informática, onde atualmente se encontra 20 máquinas das quais apenas 6 delas estão em condições para serem usadas por alunos e 1 máquina que é utilizada pela professora técnica responsável pelo local.

A escola possuía até o ano de 2014 um laboratório de ciências, mas devido ao não uso e a necessidade de ter uma sala designada para a leitura o laboratório deixou de existir. Tem uma quadra de esportes coberta, a qual é usada para a prática das atividades esportivas, apresentação de feira cultural e alguma outra atividade cultural desenvolvida pela instituição. O pátio é grande, banheiros limpos e organizados os lavatórios e bebedouros são separados. Possui um anfiteatro que pode ser usado para apresentação de trabalhos dos estudantes, reuniões de professores e com os pais.

Durantes a observação foi possível perceber que é no pátio da escola onde alguns professores exibem as atividades desenvolvidas nas salas de aulas em murais, bem como informações da comunidade local e informes dos professores. Na escola tem um lugar reservado para a cozinha, porém não se utiliza para preparar nenhum um tipo de refeição na escola, pois a merenda escolar do município de Ituiutaba é fornecida pela cozinha da Escola Municipal Machado de Assis onde possui uma cozinha industrial e é encarregada de abastecer as outras escolas da cidade com a merenda escolar.

Acompanhamos as aulas da professora Lourdes Gouveia, que trabalha na Escola Manoel Alves Vilela há 5 anos, sua formação se deu na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil, na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, unidade de Ituiutaba. A professora sempre relatou que sua formação não há preparou nenhum pouco para as práticas docentes, por isso ela sempre busca participar das atividades que são ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU, além de ser professora supervisora do projeto PIBID interdisciplinar⁹. Apesar de sua formação lacunar para as práticas docente a professora além de buscar participar das atividades oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia ela buscou uma especialização de Jovens e Adultos. No final de 2015 a professora Lourdes assumiu um cargo no Estado. O que significa que a

⁹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi regulamentado em 24 de junho de 2010, através de publicação no DOU – Diário Oficial da União –, decreto nº 7.219 assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. Fonte: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/> Acesso: 25/03/2016.

professora passa a assumir dois cargos, fato que com certeza, dificulta ainda mais o investimento na formação continuada.

As observações para os estágios supervisionados aconteceram nas turmas na qual a professora Lourdes Gouveia ministrava suas aulas, do 7º e 8º anos do ensino fundamental. Ao longo desse período foi possível perceber que o espaço escolar é plural. São diferentes vivências e heranças culturais, estudantes provindos de ambiente rural, estudantes que moram sozinhos ou em ambientes onde são criados não pelo “modelo tradicional de família brasileira”, mas sim, por tios, avós e também filhos de pais do mesmo sexo. Esses dados vão ao encontro dos resultados de pesquisas de Candau (2012) que revelam que os estudantes são diferentes (diferenças de gênero, físico-sensoriais, étnicas, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual (dentre outras). Para a autora é necessário romper com uma simplificação de conhecimentos de psicologia e de psicologia da educação houve, que favoreceram, no cotidiano escolar, convencionar o que é chamado de “aluno médio”, fato que favorece uma visão homogeneizadora (p. 60).

Outro dado que marca as turmas observadas foi em relação ao número de repetentes em todas as turmas da professora. As diferenças que marcam o espaço escolar, são consideradas pela professora e pela escola em geral como algo negativo que deve ser superado. Sobre a questão da diferença retomamos os ensinamentos de Candau (2012):

As abordagens fundamentadas em correntes da psicologia ou da sociologia, por mais distintas que sejam, trabalham as diferenças no horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas. Nesse sentido, as diferenças

devem ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar (p. 87).

Para a autora, é recorrente uma visão da diferença relacionada com a questão do déficit de aprendizagem (aspectos psicológicos). Afirma que a lógica homogeneizadora é identificada como predominante na cultura. Reforça que as diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas. Destaca que a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização. Nesse sentido, é muito importante estabelecer um diálogo intercultural.

Durante o estágio foi possível identificar ações pontuais, por parte da escola, o desenvolvimento de alguns projetos que possibilitasse um diálogo intercultural, tais como o projeto capoeira e arqueologia. O projeto de capoeira foi desenvolvido para possibilitar os alunos um momento de aprendizado e envolvimento com a cultura afro, os professores de capoeira organizavam rodas de conversas e buscavam dialogar com os estudantes. Comentavam sobre a origem e os significados que o jogo de capoeira tinha para os povos africanos.

O projeto foi realizado algumas vezes na escola, eles utilizavam a quadra de esportes, as intervenções aconteciam sempre na hora do intervalo, porém não tinha uma data definida, dependia da disponibilidade dos mestres de capoeira se organizar e irem à escola.

O projeto de arqueologia foi ofertado pelo grupo do PIBID interdisciplinar ao qual fui integrante por dois anos, nossas atividades realizadas na escola se davam a partir de

diálogos da direção juntamente com o corpo docente da instituição. Foram realizadas exposições de objetos com precedentes indígenas, fotografias de sítios arqueológicos da região de Ituiutaba, MG, para aos estudantes da escola.

Experiência da sala de aula

O estágio em sala de aula, tanto na observação quanto na regência consistiu em um momento único, especial e sem dúvida nenhuma “contraditória”, quando nos deparamos com a realidade da sala de aula e fugimos dos textos e teorias da academia. Porém acreditamos que é nesse momento da graduação que podemos nos envolver mais diretamente com a profissão docente. Descobrimos que esse novo universo, é plural e que depende muito dos nossos conhecimentos adquiridos na academia para explorar as possibilidades que escola em geral nos oferece.

No primeiro semestre de 2015, na fase da observação acompanhamos a professora nas turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental. No segundo semestre observamos o 7º e 8º anos do ensino fundamental. Para desenvolver a sequência didática optamos pela turma do 7º “1”. A turma que contava com 35 alunos matriculados no ano letivo do ano de 2015, sua maioria de alunos eram do sexo masculino, no total de 20 alunos, e 15 alunas do sexo feminino. A turma contava com uma adolescente portadora de necessidades especiais.

Vivenciamos muitas situações em que a professora exerceu diferentes papéis, ou seja, não apenas ensinar História, mas mediar conflitos. A turma do 7º “1”, foi uma turma que não cumpria fielmente o regulamento da escola. Conversavam muito durante as aulas. A professora sempre intervivia quando algum tipo de comentário era relacionado ao fato de criticarem os colegas que eram repetentes. Os alunos

que estavam repetindo nem sempre mostravam interesse em estudar e aprender o conteúdo, percebia que muitos estavam ali pelo simples fato de serem obrigados a estar. E as aulas não mobilizam os jovens para o processo de aprendizagem.

Ao longo das observações procuramos relacionar com todos os alunos e desenvolver um diálogo. Muitos afirmavam estar ali por obrigação ou em outros casos por acreditarem que somente com os estudos seriam capazes de terem alguma chance para melhorarem de vida. No dia a dia dos alunos foi possível identificar o quanto o espaço escolar é multicultural, percebemos um pouco de dificuldade da professora em lidar com esse espaço das diferenças. Nesse sentido compactuo com SILVA,

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, destacamos como exemplo, a estudante deficiente, pois raramente a professora e outros estudantes se dirigiam até ela. Percebemos que nem a professora nem os alunos estavam preparados para incluírem nem interagirem com a mesma.

Durante as aulas era perceptível que a aluna não estava entendendo nada que acontecia, a escola trabalha com o sistema de “mapa de sala”, onde os alunos teoricamente têm seus lugares para se sentarem evitando assim contato com os colegas mais próximo inibindo algum tipo de conversa

paralela ou algazarra por parte dos mesmos. A aluna a quem me referia sentava-se sempre na primeira cadeira em frente a porta, passava parte da manhã olhando para fora ou virada para frente sem conversar com ninguém, por diversas vezes percebia ela sorrindo de alguma coisa que acontecia no interior da sala de aula. Participava das atividades de caça palavras, colorir e quando imposto fazia parte dos grupos sem uma participação efetiva.

Durante o recreio ela estava sozinha ou na companhia de algumas colegas de outras turmas, me chamava atenção sua maneira carinhosa de cumprimentar as funcionárias que serviam lanches, pibidianos e professoras que ela encontrava no pátio da escola. Esta questão nos remete ao alerta de McLaren (2000) que orienta aos educadores sobre a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante.

A turma do 7º “1” contava com a sua maioria de meninos matriculados, mas que, ao decorrer do ano abandonavam a escola. Dentro da sala tinha sempre os grupos de alunos que se entendiam melhor, isso ficava evidente quando era proposto pela professora algum tipo de trabalho em grupo. Em algumas atividades os alunos mostravam desinteresse dos exercícios propostos, porém a professora percebia e logo chamava a atenção dos mesmos para que eles se envolvessem nas atividades. Foi comum por parte da professora discutir alguns temas contemporâneos com os alunos, buscando dialogar com os saberes e as ideias dos jovens, assim como suas opiniões em assuntos como política, religião, sexualidade, segurança, saúde, entre outros. Na maioria das vezes a professora tinha que intervir,

alguns alunos se exaltavam e começavam a se agredir verbalmente, até mesmo com comentários homofóbicos e preconceituosos. Quanto a esse tipo de situação acontecia, era evidente a dificuldade da professora em lidar com a situação.

A experiência acumulada ao longo das observações foi significativa para compreender a necessidade do diálogo intercultural e um dos caminhos discutidos nas aulas de Estágio poderia ser romper com o ensino frontal e recorrer a diferentes fontes e linguagens. Essas questões marcaram a produção e o desenvolvimento da sequência que relatamos na continuação deste texto.

Explorando os conhecimentos dos estudantes

Nesse tópico apresentarei a sequência de ensino utilizada nas minhas intervenções realizadas com a turma do 7º “1”, juntamente com a participação da professora Lourdes Gouveia (supervisora da escola campo de estágio) e o acompanhamento do professor de estágio curricular Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (professor orientador). A sequência produzida foi desenvolvida baseada nas aulas de estágio ofertadas na academia que tinha como objetivo final, problematizar os conhecimentos dos estudantes, explorando e instigando os mesmos a expor seus conhecimentos já existentes sobre o continente africano. Para esse momento foi fundamental as discussões em sala de aula na academia, pois ajudou a compreender esse espaço multicultural, McLaren (2000), alerta os educadores para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Para Silva (2000) ao afirmar que é necessário problematizar as diferenças para que as diferenças não se tornem indiferenças. Gauthier (1998) concebe o ensino como uma mobilização de

vários saberes que forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Nós futuros professores devemos recorrer a esses saberes produzidos por pesquisadores para ensinar. Os saberes curriculares tratam de materiais produzidos não só por professores, mas também por outros agentes, funcionários do governo ligados a educação ou pesquisadores de diversas áreas do ensino. Ou seja, os professores além disso estão auxiliados pelos Currículos de base comum (CBC), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros.

Para essa sequência de aula me recorri ao CBC do ensino fundamental de história, eixo temático: Tema I: Histórias de vida diversidade populacional étnica, cultural, regional e social. Tópico 4, os povos africanos, 4.1 – identificar a identidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos. Os conteúdos conceituais foram: Sociedade; Poder; Sujeitos históricos; Diversidades; Cultura. Conteúdos procedimentais propostos eram: Comparar diferentes visões sobre o continente Africano; Analisar e estimular a formação de atitudes e de negociações e proposições coletivas para resolução de problemas comuns, reconhecendo o direito do outro de manifestar-se e apresentar suas ideias; Reforçar o entendimento dos seguintes conceitos: diversidades, culturas, continentes e país. Conteúdos atitudinais: Trabalhar em grupo; Expressar opinião; Interagir; Refletir; Comunicar. O tempo estimado para o decorrer da sequência foi de 5 aulas de 50 minutos com a turma do 7º “1” ano do ensino fundamental. As fontes utilizadas com os alunos foram canção, texto e pesquisa na internet em sites indicados. O material didático utilizado para a sequência de aulas elaborado foi computador; caixa de Som; letra da canção;

caderno; quadro negro; texto digitado; data show e imagens da Internet.

Para fundamentar teoricamente nossa proposta recorri aos estudos de Ki-Zerbo (2010). O autor inicia a introdução de sua obra afirmando: “A África tem uma história!”. Segundo o autor, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. (p. XXXII).

1ª Aula

No primeiro momento da aula utilizei de 15 a 20 minutos a turma momento em que dividi a sala de aula em 5 grupos, em seguida dialoguei com os alunos e problematizei com eles a temática da aula que seria continente africano, propondo conhecer os saberes, as representações que os estudantes tinham da África. Para isso limitei apenas em escrever no quadro em letras de destaque a palavra África. A partir daí foi orientado para que os estudantes dialogassem entre os membros do grupo sobre quais as representações que eles possuíam sobre a África, instigando os alunos a pensarem sobre como são? Quem são? O que fazem os sujeitos que vivem na África? Depois do debate entre os membros de cada grupo, os estudantes redigiram um texto sobre as considerações e o que pensam da África.

Ao término dessa primeira parte da aula foram recolhidas as redações dos alunos onde os mesmos relataram um pouco de seus conhecimentos sobre a temática proposta. Todos os 5 grupos realizaram a atividade proposta, onde foi possível perceber que tipos de conhecimentos esses estudantes traziam sobre a África. Entre os trabalhos

selecionei um, o qual mais me chamou atenção para apresentar nesse artigo devido ao tanto de informações que esses alunos trouxeram:

A África

A África é um continente que está localizado entre o Oceano Atlântico e Oceano Índico. É um continente rico mas também muito pobre, pois ele é rico em ouro, marfim e pedras preciosas, ele é pobre pois no século XV começou a extração, escravidão dos povos europeus. Por causa disso hoje em dia a África é tão pobre, sem água, sem comida e sem vida. Crianças morrem de fome, de sede e perdem a sua tudo: sonhos, desejos e ambiciosos.

Sua flora e fauna é rica e maravilhosa. A África é muito grande, ele possui 54 países. Os animais que vivem na África, são tímidos e suas espécies como: Elefante, girafa, leão, entre outro.

A África é maravilhosa e muito rica, mas os africanos foram discriminados e assassinados, porém hoje em dia mudou e perante a lei todos somos iguais¹⁰.

O texto foi mantido na íntegra para podermos analisar e identificarmos como esses alunos do 7^a ano do ensino fundamental estão escrevendo e produzindo texto. É possível perceber que esses alunos possuem conhecimento da África e que nem sempre são apenas de tragédias. Esse grupo ao qual chamarei de grupo 1 traz uma abordagem geográfica, histórica e bioma. Apresenta-nos uma África localizada em meio a dois oceanos, quantidade de países que compõem o continente africano, falam de suas riquezas, de sua flora e seus animais. Trazem um conhecimento sobre as extrações e escravidões originadas pelos povos europeus, apontam

¹⁰ Neste texto a grafia dos estudantes foi mantida.

alguns problemas sociais, como fome, água, doenças e as más condições de vida.

No segundo momento da aula trabalhei com os alunos sobre a construção de uma narrativa histórica abordando a complexidade do continente africano, utilizei o livro didático e um mapa da biblioteca para localizar o continente Africano, enfatizei principalmente a diferença entre continente e país. Procurei destacar que o continente africano é formado atualmente por 54 países. É um continente marcado por diversos povos, várias línguas, vários costumes, historicamente dominado pelas potências europeias, convivem diferentes realidades marcadas por um lado a riqueza por outra muita pobreza. Ao final da aula foi entregue para os alunos o texto intitulado “Olhares sobre a África” o qual aborda essa história da África pouco explorada nos livros didáticos, a metodologia constituiu na leitura individual e depois em voz alta dentro de sala, analisando cada parágrafo do texto.

Considero fundamental o exercício da leitura na sala de aula. Segundo Guido (2008), o trabalho com o texto implica duas fases interligadas; a primeira fase consiste efetivamente no exercício de leitura, a segunda é a oportunidade de incorporação de novos conhecimentos trazidos pela leitura aos saberes anteriores que foram motivadores desta leitura. Reforça que todo texto deve ser lido ao menos três vezes. Não se trata de repetir o mesmo expediente a exaustão, tornando o ato da leitura uma atividade enfadonha e repetitiva. Cada uma das etapas do trabalho individual tem em vista os momentos sucessivos de apropriação do conteúdo do texto. Os três momentos da leitura metódica são denominados: leitura exploratória (momento em que o estudante deve ater-se ao vocabulário do texto); leitura estrutural (fase em que o aluno deve identificar a estrutura racional do texto: objetivo, ideia central, ideias

secundárias, etc.) e leitura interpretativa (compreensão do texto sob a ótica da sua estrutura, isto é, em conformidade com o pensamento do autor; interpretar não é colocar as ideias espontâneas de quem lê em primeiro lugar, utilizando a mensagem do autor de maneira arbitrária, sem considerar os motivos que o levaram a escrever o texto. A leitura interpretativa é o início do diálogo proveitoso entre o autor e o leitor).

2ª Aula

Pedi para que formassem os mesmos grupos da primeira aula, depois dos grupos já refeitos foi distribuída a letra da canção “África” do grupo musical Palavra Cantada, propus para os estudantes que fosse feita uma leitura individual silenciosa. Em seguida, realizamos a leitura coletiva em voz alta e discuti com os alunos as palavras que eles não conheciam. Propus a criação de um glossário dessas palavras. Após esse momento passei a canção nos atentando somente a ouvir a letra, posteriormente escutamos a canção discutindo a letra com os alunos. Por fim, fizemos a leitura de cada parágrafo buscando explorar a interpretação oral dos estudantes.

Foi entregue para cada grupo um roteiro para análise da canção, no qual eles precisariam identificar os seguintes aspectos: Título; Autores; Data de Lançamento; Tema da música; Resumo das ideias da letra; Gênero musical; Identificação de timbre (instrumentos) que compõem a canção; Relação da música com o tema em estudo; Opinião sobre o tratamento dado ao tema na música. Alguns aspectos da canção fornecem para todos, pois não teríamos tempo de aprofundar uma pesquisa mais detalhada, sendo assim o título, autores e data de lançamento foram apresentados para

os estudantes, e somente os outros pontos foram opiniões específicas de cada grupo. A seguir segue o trabalho que chamarei de grupo 2:

Análise da Canção: África

Autores: Paulo Tatit e Sandra Peres

Data: 1994

Tema: Continente Africano

Gênero: Infantil

Resumo das ideias: A música fala do continente Africano, de lugares que nunca ouvimos falar e se já ouvimos não sabemos onde fica.

Instrumentos que a música possui são: tambor, pandeiro.

Relação da música com o tema em estudo: Fala sobre os continentes da África e alguns países que já estudamos.

Opinião sobre o tratamento dado ao tema na música: A opinião de nós 6 do grupo é que a música é muito boa e fala de coisas que não conhecemos da África.

Trabalhar utilizando a canção como forma de linguagem foi bastante desafiador, além de ser uma aula nova para os estudantes, fazer com que os alunos encarem a canção em sala de aula como objeto de estudo foi muito difícil, porém no final foi possível alcançar o objetivo da aula. Analisando o trabalho do grupo 2 fica percebido que grande parte dos estudantes ainda se confunde quando falamos do continente africano e seus países. Alguns alunos se espantam por saber que determinados países fazem parte do continente africano.

3ª Aula e 4ª Aula

Foi sem dúvida nenhuma o maior desafio nas minhas intervenções de aulas do estágio curricular. A aula foi proposta para acontecer no laboratório de informática da escola, no qual os alunos do 7ª “1” nunca tinham usado para fazerem pesquisa da disciplina de história. Em acordo com a direção da escola juntamente com a professora de educação física foi disponibilizado dois horários seguidos para que a atividade proposta fosse realizada. Ficou então decidido que continuaríamos a trabalhar com os mesmos 5 grupos das aulas anteriores. O primeiro horário foi feito uma roda de conversa já no laboratório, onde retomamos as aulas anteriores, destacando os diferentes países que foram apresentados na canção. Por se tratar de uma aula “diferente” contei com a ajuda de um colega da universidade Carlos Henrique Alves do Couto que é integrante do Programa de Educação Tutorial (PET), que me auxiliou na orientação com os grupos para a pesquisa na internet. Utilizei o quadro do laboratório para orientar os grupos a fazerem a pesquisa retirando da internet os seguintes pontos: País; Capital; População; Nacionalidade; Clima; Idioma; Religião; Moeda; Três Imagens do País. As pesquisas foram direcionadas para alguns sites que apresentei para auxiliá-los evitando assim que os alunos de dispersassem ao utilizar a internet.

O segundo horário da aula ficou destinado para a montagem de apresentação de slides. Orientei os 5 grupos a manterem um padrão de formatação dos trabalhos, para que não ficassem muito diferentes. As apresentações de slides deveriam conter: o primeiro slide com, nome e a bandeira do país pesquisado; o segundo slide com nomes dos alunos e turma; o terceiro slide com o nome da capital, população e nacionalidade; o quarto slide com informações sobre clima, idioma, moeda e religião; o quinto, sexto e sétimo slides

eram para apresentar imagens das cidades encontradas de cada país de pesquisa.

O trabalho a seguir foi realizado pelo grupo 5:

1º slide:



3º slide:

- Capital: Abuja
- População: 170,1 milhões de habitantes (estimativa 2012)
- Nacionalidade: Nigeriana

4º slide:

- Clima: Tropical ao norte e equatorial ao sul.
- Idioma: Inglês (oficial) e línguas regionais (hauça, fulani, ioruba, ibo)
- Moeda: Naira
- Religião: Cristianismo (47,2%), islamismo (42%), crenças tradicionais (10,5%), sem religião (0,3%).

5º slide:

Abuja é a capital da República Federal da Nigéria e sede do Território da Capital Federal, com cerca de 410 000 habitantes. Localizada no centro do país, a cidade substituiu oficialmente Lagos como capital da Nigéria em dezembro de 1991, após quinze anos de construção.



Fonte: Imagem tirada da internet

Todos os 5 grupos realizaram a atividade de forma satisfatória, foi perceptível nos jovens estudantes o contentamento por terminarem de montar a apresentação de slides.

5ª Aula

Na última aula da sequência planejada para a turma do 7º “1”, ocorreu no auditório da escola, os alunos apresentaram seus trabalhos em forma de apresentação de slides durante cinquenta minutos, cada grupo tinha 10 minutos para apresentar para os demais grupos. Ao final da apresentação dos grupos a professora avaliou a participação dos alunos, parabenizando a todos pelos trabalhos.

Considerações finais

Durante os dois anos que fiquei na escola acompanhado a rotina escolar, hora com o PIBID e depois estagiando foi possível perceber o quanto esse espaço escolar é plural de conhecimentos e culturas. Conforme relatei ao longo do texto a escola é em alguns aspectos “contraditório” ao que a graduação nos prepara. Não que seja uma falha da academia, pois ao contrário, acredito que apesar de abastecidos intelectualmente por diversos conteúdos essenciais é necessário um esforço muito maior por parte de nós graduandos para estarmos mais qualificados a encarar o desafio que é a sala de aula. A experiência acumulada ao longo dos dias na escola foi expressiva para compreender a necessidade do diálogo intercultural e um dos caminhos para romper com o ensino frontal e recorrer a diferentes fontes e linguagens.

Após as intervenções percebi ao decorrer das aulas o quão é necessário que o professor mobilize o aluno a desenvolver o que ele possa fazer de melhor. É fundamental o protagonismo dos estudantes. O papel do professor construir conhecimentos junto aos alunos bem como mediar as diversas culturas presentes na sala de aula. Trabalhar em grupos dentro da sala de aula é uma maneira de socializar experiências, aproximar conhecimento e compartilhar sabedoria. Durante as atividades os grupos foram compreendendo a trabalhar com os saberes de todos, percebi que aquele grupo mais “custoso” foi o que se saiu melhor nas apresentações. O grupo que aparentemente não faria nada foi o quem entregou todas as atividades proposto primeiro. O grupo ao qual foi necessária uma intervenção para inserção uma aluna especial ao final buscava meios dela participar de todas as atividades.

Portanto acredito que a experiência do estágio curricular na escola Municipal Manoel Alves Vilela, tenha sido de muita importância para a sequência de minha trajetória no ensino. Todas as leituras realizadas na academia serviram para me apoiar e até mesmo para formar um pensamento crítico a respeito do ambiente escolar.

Referências

CANDAU, Vera Maria et al. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1. p. 23-41.

GAUTHIER, C. [et. al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

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.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAPÍTULO XI

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL: EM FOCO O GRÊMIO ESTUDANTIL

*Aline Mendes Sabino
Jacqueline Rodrigues Guedes
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

Esse trabalho é resultado das atividades e reflexões realizadas durante as atividades do Estágio Supervisionado no âmbito escolar, no eixo da gestão educacional, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia-Campus Pontal. Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a revisão bibliográfica e a observação. O objetivo deste artigo é problematizar a experiência vivenciada pelo grupo de estagiárias durante o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, em especial em relação ao Grêmio Estudantil. O Grêmio Estudantil constitui uma instância reconhecida para a participação legítima dos estudantes e um dos importantes mecanismos para a implementação da gestão democrática na escola, considerando que esse espaço pode ser tomado como um *locus* de aprendizado político e vivência democrática. Diante disso, justifica-se a importância de se discutir a forma como o Grêmio Estudantil vem se constituindo na realidade da escola pública, problematizando sua atuação na gestão escolar e as aproximações e distanciamentos do processo de democratização.

A problemática do presente estudo emergiu da experiência durante o Estágio Supervisionado em Gestão

Escolar, realizado no 6º período do curso de Pedagogia. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACIP-UFU, o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar tem como tema *A Ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional*, tendo como objetivo proporcionar a participação ativa/reflexiva nos campos de estágio, a partir das observações e análises feitas ao longo do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), no que se refere ao trabalho do gestor educacional (UFU, 2006).

O presente trabalho divide-se em duas seções que se complementam acerca da problemática levantada. Na primeira seção discute-se o Estágio Supervisionado e sua contribuição no processo de formação de professores, em especial do foco em Gestão Escolar, como uma das frentes de atuação do pedagogo. Em seguida, aborda-se a experiência vivenciada por um grupo de estagiárias em uma escola pública, tendo foco a Gestão Escolar, em especial em relação ao Grêmio Estudantil.

O estágio supervisionado em gestão escolar e a importância na formação de professores

O Estágio Supervisionado insere-se como parte das atividades do eixo da práxis educativa que tem como princípio central a articulação teoria-prática, tendo como finalidade básica garantir aos estudantes do Curso de Pedagogia uma formação pedagógica que reconheça a escola pública como um locus de investigação, acompanhamento e intervenção, a partir do compromisso assumido com o ensino público brasileiro (UFU, 2006).

Na proposta do Curso de Pedagogia da FACIP-UFU, o eixo da práxis educativa assume a centralidade necessária, no sentido de:

[...] oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não-escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; gerar uma atitude científica e didática do aluno e do professor, contribuindo para que o processo de formação seja marcado pela experiência de pesquisa; ampliar a concepção de Educação; oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso (UFU, 2006, p.44).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado insere-se no currículo do Curso de Pedagogia não como um componente disciplinar isolado, que se limita a mais uma atividade técnica e burocratizada, mas deve ser reconhecido como elemento essencial do eixo da práxis educativa, parte de um todo na formação inicial do curso de Pedagogia da FACIP/UFU que articula ensino, pesquisa e extensão.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2010, p.34) reconhecem o Estágio Supervisionado como uma atividade que deve ser marcada por “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Ou seja, a imersão no cotidiano escolar durante o Estágio deve ser conduzida pelo “olhar investigativo”, que permitam a ampliação e análise do campo de estágio, que deve ser reconhecido como

um contexto onde os estágios possam desenvolver assumir o papel de pesquisador, a partir das situações vivenciadas, e assim, pensar em propostas e projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar a realidade observada.

De acordo com Souza e Nascimento (2012, p.2)

[...] a respeito da relação entre estágio e pesquisa, torna-se de fundamental importância, pois busca elucidar questões que possivelmente interferem na formação dos graduandos como professores pesquisadores. Além do que, evidencia a importância dessa discussão para a formação docente, bem como para os professores formadores, principalmente os que atuam no lócus onde esse estudo foi realizado.

Destaca-se, assim, a relevância do Estágio Supervisionado como pesquisa, que, tendo como princípio a prática, reconhece esse momento como espaço valioso de aprendizagem e de aproximação do futuro contexto profissional, possibilitando a reflexão e problematização desse contexto.

Diante disso, torna-se importante ressaltar que o Estágio Supervisionado assume papel importante na formação docente, e que por isso, deve ser realizado a partir de uma perspectiva que ultrapasse a dimensão burocrática que acaba descaracterizando as experiências dinâmicas e construtivas presentes nesse espaço da formação. Como afirma Freire (1996, p. 33), há que se cuidar para que o Estágio não seja implementado a partir de concepções e propostas que reduzam essa experiência educativa “em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Considerando o eixo da práxis educativa, o Estágio Supervisionado assume também um movimento que articula a dimensão teórica e a dimensão prática das ações humanas como expressões de uma unidade dialética, por isso não mecânica ou instrumental. Um movimento onde a teoria depende da prática, uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁSQUEZ *apud* SANTOS, 2014, p. 84). Diante disso, o Estágio Supervisionado não pode ser compreendido como um componente curricular isolado e que se relaciona somente com a dimensão da prática. É comum ouvir dizer que no Estágio aprende-se a “prática” ou refere-se a “parte prática” da formação. Tais afirmações estão revestidas de equívocos e concepções limitadas de formação docente. Ao contrário, o espaço do Estágio Supervisionado, compreendido como parte do eixo da práxis deve ser vislumbrado como um movimento que envolve pesquisa, estudo, teorias e conceitos formulados e estudados em todos os campos do conhecimento. Assim, o Estágio Supervisionado “passa a ter função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor” (GUEDES, 2009, p. 9420).

A partir dessas premissas, o início do Estágio Supervisionado se deu no sexto período, dando continuidade ao processo de formação inicial do curso de Pedagogia. A partir das atividades e problematizações realizadas nas disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), iniciam-se as atividades de Estágio Supervisionado, por meio das quais alunos e professores planejam a inserção e atuação nos campos de estágio, como parte do eixo da práxis educativa.

O PPP do Curso de Pedagogia FACIP-UFU apresenta como ementa para a primeira etapa do Estágio

Supervisionado (Estágio I) a ação da prática educativa problematizada e a atuação do gestor educacional, tendo como objetivo “agir na realidade da escola, a partir das observações e análises feitas ao longo do PIPE, no que se refere ao trabalho do gestor educacional” (UFU, 2006, p. 47), a partir de uma proposta de trabalho que propicie debates sobre a atuação do gestor educacional nos diferentes espaços educativos.

Vale ressaltar que esse enfoque na Gestão Escolar vem ao encontro ao que determina as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ao instituir o enfoque da gestão educacional, compreendendo a importância de um modelo de formação do pedagogo que contemple a instituição escolar em sua totalidade:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]

XIII - **participar da gestão das instituições** planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...]

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...]

b) aplicação de **princípios da gestão democrática** em espaços escolares e não-escolares; [...]

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...]

II - práticas de docência e **gestão educacional** que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006, p. 3-5, grifos nossos).

A partir dessas diretrizes, o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, como proposto no PPP do Curso de Pedagogia FACIP-UFU, coaduna com o que já propunha antes Libâneo e Pimenta (1999), ao defender que o curso de Pedagogia tem o compromisso com a formação de profissionais da educação capaz de atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades. Nessa direção, afirmam que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 252).

Considerando esse panorama, a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e que relatamos neste artigo, constituiu-se na organização e desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, compreendendo 90 horas de trabalho. Parte-se do pressuposto que o curso de Pedagogia tem como foco a formação do professor, tendo a docência como base, mas integra também a formação do pedagogo, sem denominação das habilitações, e que precisa contemplar atividades de planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

Na seção a seguir, será analisada a experiência vivenciada por um grupo de estagiárias durante o Estágio

Supervisionado em Gestão Educacional, em especial em relação ao Grêmio Estudantil.

A experiência do estágio supervisionado em gestão educacional: em foco o grêmio estudantil

A experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e que relatamos neste artigo, constituiu-se por meio de uma proposta de trabalho que abrangia atividades teóricas e práticas, compreendendo a carga horária de 90 horas. Para isso, utilizamos um Plano de Trabalho que contemplava o estudo de referencial teórico acerca de temas como: Formação de Professores; Práxis; Estágio Supervisionado; Gestão Educacional; e Gestão Democrática. Esse estudo fomentava os debates e a propostas de atuação no campo de Estágio, tendo como foco assegurar às estagiárias oportunidades diversificadas de vivência na educação básica, na organização e gestão de sistema de ensino.

De acordo com o Plano de Trabalho, as orientações sobre o campo não prescindiam a caracterização da escola, buscando investigar as diferentes formas de gestão educacional na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, na execução e na avaliação de propostas pedagógicas da escola nos processos educativos. Nesse momento, definiu-se um roteiro de observação, no sentido de contribuir para a realização do diagnóstico da escola e, principalmente, para investigação e análise do contexto escolar na perspectiva do trabalho do gestor educacional.

A observação participante, eleita como procedimento metodológico durante as atividades do Estágio em Gestão Educacional, de acordo com Minayo (2001):

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio (p. 60).

Por este motivo os estagiários devem estar dispostos a ficar sempre atentos nas várias situações que podem ocorrer no espaço escolar. Para isso, é importante que o pesquisador preocupe-se com a construção de uma relação de confiança com a comunidade escolar para o êxito da investigação.

Nesse percurso de observação, o diário de campo foi utilizado como um instrumento de coleta de dados para o estágio em gestão, onde as alunas registravam suas observações, constituindo uma base de informações para as análises e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento do currículo do curso.

Além do diário de campo, utilizou-se também a técnica da entrevista com os alunos da instituição. Para Minayo (2001):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p. 58).

As atividades de Estágio Supervisionado foi realizada em uma escola pública no município de Ituiutaba-MG, que oferece as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escola conta em seu quadro de profissionais com: (1) Diretor; (03) Vice-Diretor (a); (08) Supervisor (a); (01) Secretária; (14) Serviços Gerais; (06) Auxiliar de Biblioteca; (04) Professor recuperador; (07) Inspetor de Aluno; (01) Professor de laboratório de informática; (08) Auxiliar de Secretaria; (02) Vigilantes e (149) professores graduados, sendo estes formados em diferentes áreas de conhecimento.

Na instituição há 66 turmas, que são divididas em: 02 salas pré-escola, 26 salas de 1º ao 5º ano, 27 salas de 6º ao 9º ano e 11 salas de Ensino Médio.

Dentre os vários itens presentes no roteiro de observação, um aspecto provocou a inquietação do grupo de estagiárias, trazendo à tona muitos questionamentos e a necessidade de maior investigação. Ao analisar os mecanismos de participação da comunidade na gestão da escola, constatou-se a existência do Grêmio Estudantil, como uma instância de participação dos alunos. Uma escola a caminho da Gestão Democrática precisa promover os canais de participação de todos os sujeitos que participam desse espaço. Nessa direção, instâncias colegiadas como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil são elementos essenciais para alcançar esse horizonte da democratização.

A seguir, analisaremos como a instância do Grêmio Estudantil vem se constituindo no campo de estágio investigado, problematizando sua atuação na gestão escolar e as aproximações e distanciamentos do processo de democratização da escola.

Um olhar sobre o grêmio estudantil através do estágio supervisionado

Durante a observação, tanto no período matutino quanto no vespertino, foi possível presenciar a atuação dos supervisores pedagógicos com ações do Grêmio Estudantil. Em conversas informais com esses profissionais, foi possível perceber a atuação dos alunos no Grêmio Estudantil, por meio de muitas atividades por eles realizadas e que movimentavam o dia a dia da escola. Diante dessas observações, algumas problemáticas passaram a nortear nossa investigação: como é a atuação do Grêmio Estudantil? Quais as atividades desenvolvidas pelos alunos do Grêmio Estudantil? Qual a relação do Grêmio Estudantil com a gestão democrática da escola?

Diante dessas inquietações, o grupo de estagiárias passou a acompanhar as atividades e reuniões realizadas pelo Grêmio Estudantil e foi realizada uma entrevista coletiva com alguns alunos que faziam parte desse colegiado para coleta de informações e percepções dos mesmos acerca dessa instância de participação.

Essa entrevista coletiva foi realizada em forma de “roda de conversa” tendo como pauta de discussão a concepção de Grêmio Estudantil, a natureza das atividades realizadas por esse colegiado e os pontos positivos e negativos enfrentados pelos alunos nesse espaço.

Quando questionados sobre a finalidade do Grêmio Estudantil, os alunos demonstraram clareza acerca da importância desse mecanismo para a participação do corpo discente na escola e como um canal de interlocução com a direção escolar.

O Grêmio é a voz dos alunos na instituição, uma ponte entre alunos e os gestores (ALUNO 1).

O Grêmio é importante, pois os alunos podem ter sua voz na instituição, podendo fazer benefícios para eles mesmos com suas ações (ALUNO 2).

Para facilitar o contato entre os estudantes e o corpo docente é relevante ter o grêmio (ALUNO 3).

Os depoimentos dos alunos demonstraram conhecimento acerca da finalidade desse mecanismo de participação estudantil na escola, destacando como algumas de suas principais finalidades a participação ativa de alunos na instituição (“dar voz aos alunos”) e a possibilidade de conquistar benefícios em prol do corpo discente.

Uma análise do Estatuto do Grêmio Estudantil pode-se identificar a essas finalidades apontadas nos depoimentos com o que se encontra expresso no documento. De acordo com o Estatuto do Grêmio Estudantil, o objetivo desse espaço seria:

- I – Congregar o corpo discente da referida escola;
- II – Defender os interesses individuais e coletivos de todos os alunos da escola;
- III – Fica o Grêmio responsável: pelo incentivo e a realização das atividades culturais (Literatura e Artísticas) e esportivas de seus membros;
- IV – É direito do Grêmio: o intercâmbio e a colaboração de caráter cultural, político educacional, cívico, desportivo e social, com entidades gerais;
- VI – Lutar pela democracia, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, sexo, posição social, cor, nacionalidade, convicção política ou religiosa;
- VII – Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito a participação nos órgãos (entidades) internos de determinação e/ou avaliação

da escola, dentro dos seus mais diferentes aspectos e assuntos;

VIII - Cabe ao Grêmio o direito, a responsabilidade (desde que sejam prestadas contas ao Conselho Fiscal e de representantes), a manipulação, o investimento e o emprego de fundos arrecadados, desde que estes sejam revertidos a favor dos mesmos e de maneira legal perante a este presente Estatuto (2015, s.p.).

O Grêmio Estudantil deve ser reconhecido como um espaço apropriado para a aprendizagem do protagonismo estudantil, um *locus* que deve primar para o desenvolvimento da consciência crítica e para dar voz e vez aos alunos, como um dos muitos mecanismos para implementação da gestão democrática na escola. Nessa direção Oliveira, Moraes e Dourado (2008) afirmam que

[...] o grêmio estudantil torna-se um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos (p. 13).

Assim, é importante que o Grêmio Estudantil seja incentivado no interior das escolas públicas, sendo necessário buscar meios de mobilizar os alunos para participarem desse espaço de formação e atuação, no sentido de promover a capacidade de mobilizar e questionar, preparando-os para a tomada de decisões e participação política.

Segundo o relato dos alunos, o Grêmio Estudantil na escola foi fundado no ano de 2014 e já houve uma eleição

onde concorreram duas chapas. A chapa atual venceu na última eleição, tendo como concorrente a gestão anterior, que, de acordo com o depoimento dos alunos, não conseguiu se reeleger por não ter conseguido cumprir a proposta de trabalho.

Em relação ao apoio recebido da direção da escola para as ações do Grêmio Estudantil, os depoimentos apontam que

Recebemos mais apoio financeiro para realizar projetos fora da escola do que aos projetos realizados dentro da escola (ALUNO 1)

Já fizeram algumas ações na escola, resgatando um projeto chamado Quest¹¹. E realizamos também duas etapas de panfletagens no calçadão da cidade para conscientização sobre um projeto de racionamento da falta de água (ALUNO 4).

Os depoimentos revelam que a atuação do Grêmio Estudantil tem sua maior ênfase em projetos pedagógicos como o Quest e o projeto de racionamento de água. A campanha de conscientização sobre a água teve forte repercussão na mídia local, onde contou com a parceria com a SAE (Superintendência de Água e Esgoto) que doou aos alunos os panfletos e adesivos de carros que foram distribuídos durante a atividade nas ruas da cidade. Vale ressaltar que atividades como essa são importantes e sinaliza o compromisso do Grêmio Estudantil da escola no engajamento com causas sociais e ecológicas, pauta

¹¹ Evento organizado pelos alunos na escola de show de talentos, onde cantam, dançam etc..

importante e que precisa ser resgatada na agenda das ações estudantis, considerando o contexto da época que passava por um período de forte estiagem que trouxe grande mobilização civil em âmbito nacional.

A observação e o acompanhamento das ações do Grêmio Estudantil permitiu constatar o envolvimento dos alunos na participação de projetos pedagógicos da escola, sendo notório o interesse e compromisso com a participação e execução de tais propostas. Assim, essa aproximação com as ações do Grêmio Estudantil, revelou que a participação dos alunos nesse espaço apresenta fortes traços burocráticos, uma participação outorgada onde predomina uma atuação marcada pela execução de projetos pedagógicos, tarefas que muitas vezes foram planejadas e decididas em outras instâncias, muitas vezes não contando com a participação dos estudantes nas discussões e decisões (REGISTROS DIÁRIO DE CAMPO). Percebe-se que na pauta das reuniões do Grêmio Estudantil predominam discussões acerca de projetos pedagógicos. Não se pode negar o avanço dessas ações, considerando a tradição política de nossa sociedade e da gestão escolar da escola pública brasileira, que sempre foi marcada pela anulação da participação estudantil no espaço escolar. Tendo em vista tradição política brasileira, calcada no autoritarismo e na centralização das decisões, o fato do Grêmio Estudantil ser uma realidade na escola em questão já representa um grande avanço e merece ser valorizada tal iniciativa da gestão escolar por incentivar esse canal de participação estudantil. A partir de agora, a luta deve ser pelo fortalecimento desse espaço de participação estudantil, no sentido de constituir-se como *locus* de protagonismo e de participação política que contribua na luta

[...] pela autonomia da unidade escolar, pela democratização da educação e, conseqüentemente, pela construção da gestão democrática, [para isso] a escola precisa garantir a autonomia dos estudantes para se organizarem livremente através de grêmios estudantis participativos e críticos, que atuem de forma efetiva nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento de uma verdadeira ação educativa (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 13).

Vale ressaltar que o Grêmio Estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, que o reconhece como um direito dos alunos, devendo ser compreendido como "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (VEIGA, *apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 13).

Assim, apesar de sua legalidade, o Grêmio Estudantil apresenta nos dias de hoje, vários desafios e impasses para constitui-se enquanto mecanismo. Enquanto estes estudantes, por meio de suas entidades estudantis, não tiverem a clareza do papel que cumprem dentro da comunidade escolar, estes desafios e impasses não serão superados.

Pescuma (*apud* MOURA; SCORSOLINE; SANCTIS, 2006, p. 9) afirma que “a organização dos alunos [...] ainda é algo frágil, incipiente que, apesar de inúmeras tentativas de órgãos governamentais, ou por parte da estrutura escolar, ou mesmo dos próprios estudantes, não consegue concretizar-se de modo significativo”. Torna-se necessário refletir sobre a real atuação dos grêmios estudantis na realidade das escolas públicas, sendo essa uma preocupação que deve fazer parte do pedagogo e da atuação na gestão educacional.

Para não concluir...

Na sociedade em que vivemos inúmeras são as exigências acrescentadas ao trabalho do professor, pedindo que ele reveja seus conceitos sobre o que é educar e redirecione sua prática, com objetivo de formar cidadãos com condições de propor meios diferentes para enfrentar os desafios que o cotidiano lhes apresenta. Como afirma Libâneo (1998, p.3), “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”. Sendo assim, a experiência vivenciada no Estágio em Gestão Educacional, a partir da problematização desse tema, contribuiu de forma significativa em nossa formação acadêmica, enquanto futuras pedagogas, trazendo debates importantes para a busca de caminhos diferentes que contribuam com a gestão democrática da escola e com a formação política de nossos alunos.

A experiência vivenciada durante o Estágio junto ao Grêmio Estudantil evidenciou que os alunos vislumbram a importância dessa instância dentro das unidades escolares e se comprometem com a mesma. No entanto, talvez pela falta de maturidade ou pela falta de orientação, podem acabar reduzindo a instância do Grêmio a um mecanismo burocrático e formal, que se encerra em si mesmo, distanciando-se do espaço coletivo de discussões, onde os estudantes têm a oportunidade de expor suas opiniões a respeito da comunidade escolar, tanto nas questões administrativas como nas questões pedagógicas, participando de forma ativa na construção do processo educacional e aproximando-se de uma perspectiva democrática de gestão escolar.

Por fim, avalia-se que essa experiência vivenciada ao longo do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional pode elucidar parte de algumas inquietações sobre a gestão educacional e seu distanciamento e aproximação do movimento de democratização da escola. Nesse percurso, a questão dos mecanismos de participação e tomada de decisão, como o Grêmio Estudantil, merecem ser repensados enquanto espaços de protagonismo político. Não podemos negar que o tempo de Estágio foi exíguo para que alguns aspectos fossem esgotados, não sendo possível por termo a essa discussão nessas páginas. No entanto, a pretensão nunca foi encerrar a discussão, mas sim trazer elementos para novas reflexões, novos olhares, novas investigações, contribuindo para pesquisas futuras no âmbito da gestão educacional na perspectiva democrática.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de Maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

_____. *Estatuto do Grêmio Estudantil*. s/ano, s/p. <http://www.sociologando.com.br/download/estatuto_gremio_estudantil.pdf> Acessado em 02 dez de 2015.

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

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. *A relação teoria e prática no estágio supervisionado*. SEED/PR. IX Congresso Nacional de Educação/EDUCERE, PUCPR Curitiba- Paraná, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo, Cortez, 1998.

_____; PIMENTA, Selma. (1999) Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 239-277, dez. / 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. R. L. ; SCORSOLINE, Ailton Bueno ; SANCTIS, R.J.O . Grêmio Estudantil: desafios e impasses da construção da cidadania. In: VII SEMINÁRIOS NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 2006, CAMPINAS. VII SEMINÁRIOS NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR. Campinas: Anais do HISTDBR, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão Democrática: definições, princípios e mecanismos de participação. In: *Escola de Gestores da Educação Básica*. MEC, CD1, 2008. Disponível em:< http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf> Acesso em 15 de Fevereiro de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues; NASCIMENTO, Maria Amélia Silva. *Estágio Supervisionado como Espaço de Pesquisa na Formação dos Estudantes do Curso de Pedagogia*. Campinas, 2012.

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 out de 2015.

CAPÍTULO XII

EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida Souza

Introdução

Ao discutirmos a importância da integração da universidade com a sociedade, percebemos que a universidade na maioria das vezes constitui-se como um espaço em que se agregam diversas e diferentes ações. Assim, promover essa integração é considerar a idéia de diversidade de ações, de desenvolvimento da ciência aplicada, participação na busca de melhorias e resolução de problemas sociais que permeiam o contexto no qual vivemos.

A concepção de extensão como função acadêmica deve ser privilegiada e considerada como uma atividade a ser realizada por distintos profissionais da universidade, junto principalmente às comunidades carentes. A partir dessa nova concepção de extensão universitária, esta passa a se constituir como parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo profissionais e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica (JEZINE, 2004).

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma

visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

Um dos caminhos que utilizamos para desenvolver esta interação com a comunidade foi a participação na formação continuada de profissionais que atuam em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de ensino, em Uberlândia, Minas Gerais, desde o ano de 2007, por meio de palestras, estudos e discussões sobre temas relacionados à Infância.

O tema espaço escolar constituiu-se como um dos grandes desafios abordados nesses momentos de estudos e discussões. Entre os diversos questionamentos abordados na formação continuada dos profissionais da instituição, podemos citar: O que é espaço? Como deve ser utilizado? Como organizar espaços lúdicos e desafiadores para crianças da Educação Infantil? Como garantir momentos nos quais as crianças possam escolher onde vão ficar e que tempo de atividade irão desenvolver? Como e quem o avalia?

No decorrer do ano de 2009, após dois anos de estudos que visavam uma fundamentação teórica de toda comunidade escolar, sobre a importância do lúdico na formação das crianças, a escola também passou por algumas mudanças em sua estrutura física, na busca de alternativas que pudessem enriquecer as experiências das mesmas.

Acreditamos que o desenvolvimento infantil ocorre pela relação estabelecida entre o sujeito (com sua carga genética e sua história pessoal) e o meio onde está inserido (objetos, valores morais e existência do outro). Nesse sentido, trabalhar com as crianças na Educação Infantil é possibilitar que ela estabeleça uma relação sadia com o meio que a cerca, favorecendo seu desenvolvimento e a construção/apropriação de novos conceitos e conteúdos.

Segundo Carvalho e Rubiano (1994), os ambientes construídos para crianças devem atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil: promover a identidade pessoal, a competência, as oportunidades para crescimento, a sensação de confiança e a segurança e oportunidades para contato social e privacidade.

Nessa linha, encontramos nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998):

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia (p.62).

Assim, o trabalho com cantos de atividades diversificadas constitui-se como uma importante opção oferecida e organizada pelo professor em vários espaços da sala de aula e até mesmo da escola.

O que é espaço?

Ao consultarmos no dicionário Larousse (2008), a definição de espaço, encontramos: “*Extensão indefinida, meio sem limites, que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa o corpo*” (p.3874).

Consideramos essa conceituação limitada a aspectos físicos e os objetos que ocupam esse espaço. Battini apud Forneiro (1998) vai além, contemplando a perspectiva da criança:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele, Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos o espaço (p.231).

Nessa linha, podemos compreender que a organização espacial pode tornar-se um meio de “controle” ou de “aprendizagem” das crianças, pois o professor tem a oportunidade de observar e controlar todas as ações das crianças, deixando assim, de ser considerado como o centro da prática pedagógica.

Mas precisamos ter claro que não basta organizarmos “cantos” com diversificados brinquedos e materiais na sala de aula. O professor deve planejar sua ação pedagógica, considerando as possibilidades oferecidas às crianças para explorar os espaços e participar da construção ou das modificações desses mesmos espaços. Marques (2007) destaca que é imprescindível considerar o pensamento imaginário das crianças pequenas e a necessidade que elas têm de modificá-los, criando casinhas, cabanas, esconderijos ou outros ambientes que lhes permitam representar papéis em seus jogos de faz-de-conta.

Nesse sentido, o professor que utiliza a proposta dos cantos diversificados em sala de aula, de forma contextualizada, intencional, demonstra mais do que uma opção metodológica dinâmica, mas sua concepção de educação e de infância.

Faz-de-conta, raciocínio e leitura: espaços diversos na sala

Entre os cantinhos que mais fazem sucesso na instituição, encontramos o canto do faz-de-conta, que contemplam roupas de adultos, que as próprias crianças trouxeram de casa, além de fantasias que pertencem ao imaginário infantil.

Outro cantinho com diversificados recursos como livros, gibis, revistas, estimula o hábito e o prazer da leitura. Nesse espaço, as crianças têm a oportunidade de escolherem suas próprias leituras, além de manusearem esses recursos, observando-os e interagindo com os mesmos de forma mais livre, estabelecendo assim um contato mais íntimo com os livros.

Vale destacar que os cantinhos construídos permanecem montados na sala de acordo com o interesse demonstrado pelas crianças. Assim, sentimos a necessidade de sempre discutir com a turma nas rodas de conversa, o que acham desses espaços, bem como o que sugerem para sua construção.

O canto dedicado às linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais, entre outros, também permeiam o dia-a-dia da escola e estão garantidas nos tempos e espaços das salas de aula. Sabemos que as crianças que vivenciam as artes, se tornam melhores produtoras, apreciadoras, ampliando dessa forma seus conhecimentos sobre si e o mundo que vivem. Nesse sentido, espaços que também contemplem diferentes linguagens como o desenho, a colagem, a modelagem, se constituem como espaços significativos de aprendizagem.

Vale destacar, que essas produções são expostas em diferentes espaços da escola, como: sala de aula, mural, varal, refeitório, corredores da escola, no intuito de valorizar as produções infantis, além de serem expostas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais da cidade.

Envolvemos nesse trabalho toda a comunidade escolar, que é constantemente convidada a conhecer, participar e até mesmo ajudar a construir esses espaços, estreitando assim, os “laços” com a instituição e tendo a oportunidade de interagir de forma mais rica e agradável com os filhos e filhas.

O uso dos portfólios como instrumento de avaliação...

Percebemos que os professores e a escola têm dado à avaliação excessiva valorização quantitativa. Dessa forma, de acordo com estudos voltados para avaliação da aprendizagem, dentre eles: Romão (1998), Luckesi (1999), Hoffmann (2003), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), Rabelo (1998), Esteban (2002), destacam que a avaliação praticada pelos professores reflete basicamente um tipo de conhecimento fragmentado, factual e memorístico.

Segundo Luckesi (1999), o processo de verificar se resume na observação, obtenção, análise e síntese de dados de informação que delimitam o objeto ou ato com o qual se esta trabalhando. Já a avaliação vai além dessas práticas, já que o valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Dessa forma, existe uma distinção entre práticas meramente verificativas e práticas avaliativas (Luckesi, 1999). Muitas escolas utilizam os resultados da aprendizagem usualmente para estabelecer uma classificação

do aluno, sendo expressa em sua aprovação ou reprovação. Decorrendo assim, um processo de exclusão dos alunos que não conseguiram dar as respostas exigidas pelas escolas no tempo imposto.

Alguns teóricos em avaliação têm contribuído com suas críticas, pois buscam a construção de práticas emancipatórias de avaliação. Neste sentido, Hoffmann (2003), destaca que o objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação principalmente a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhe princípios coercitivos e direcionado a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

Acreditamos que precisamos buscar mudanças no âmbito da avaliação para que ela possa superar no âmbito escolar, o paradigma da seleção em busca da qualificação e inclusão. Nesse sentido, optamos pelo uso do portfólio como um dos principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças no decorrer dos trabalhos com cantos de atividades diversificadas.

O portfólio pode ser definido como uma coletânea de itens, englobando registros que informam o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Tais itens são selecionados pelo professor, pelo aluno e também pela família. Para Shores (2001), esse instrumento é tido como eficaz devido à sua possibilidade de estimular o ensino pautado nas singularidades de cada criança. Ou seja, o professor busca desenvolver um trabalho centrado nas particularidades de seus alunos. Nesse sentido, acreditamos que os portfólios diferem de uma criança para outra, variam de acordo as diferenças individuais das crianças.

No decorrer do processo de transição, quando abandonamos a mera verificação e caminhamos no sentido de pensar uma avaliação que realmente expressasse o nível

de desenvolvimento da criança, cada professor ficou responsável por organizar com a participação dos alunos, temas de estudo, para que, a partir dessas temáticas, fossem desenvolvidos projetos.

Essa tomada de decisão exigiu uma nova organização da estrutura escolar. Foi necessário repensar currículo, planejamento, finalidades e objetivos educacionais. A prática avaliativa via portfólio, nos induziu a um novo redimensionamento em nossas reflexões e decisões pedagógicas.

Sob esse olhar, empenhamos na tarefa de desenvolver uma metodologia de trabalho comprometida com o progresso das crianças. Para tanto, associado aos nossos registros escritos e relatórios, coletamos os trabalhos realizados pelos alunos, dentre os quais podemos destacar: desenhos, registros escritos e atividades artísticas.

Durante o ano, realizamos reuniões semanais com as professoras, no intuito de discutirmos a construção do portfólio de cada turma. Nesse momento, conversamos sobre algumas dúvidas, dificuldades e facilidades encontradas e planejamos o trabalho que seria desenvolvido semanalmente.

A partir desse posicionamento, o trabalho com o portfólio significou um grande avanço no que diz respeito a uma avaliação que atua como instrumento para a reorientação da prática pedagógica do professor, valorizando o sucesso da criança e respeitando-a como ser em contínuo processo de aprendizagem.

Desse modo, as crianças puderam sentir-se agentes do processo de aprendizagem e não apenas receptores passivos de conteúdos estanques. Assim, conseguiram estabelecer relações importantes acerca de si mesmas e do mundo em que vivem, permitindo também a construção de conhecimentos a partir de seu trabalho, de suas vivências e experiências.

Para Antunes (2004), as escolas de educação infantil devem prestar atenção nas dúvidas, perguntas e comentários dos alunos, para descobrir anseios de vontade de aprender, que se transformam em situações de aprendizagem e projetos que devem durar enquanto se mantem acesa a curiosidade, o desafio, a vontade da descoberta e o espírito de busca.

As atividades que constituiriam o portfólio foram escolhidas tanto pelas crianças, quanto pelas professoras num ambiente de diálogo. O importante foi que as atividades selecionadas demonstraram em que nível de desenvolvimento os alunos se encontravam.

Vale destacar que aproveitamos esse trabalho com cantos de atividades diversificadas e portfólios, para estabelecermos um maior vínculo entre os profissionais da escola e as famílias das crianças, integrando-os em todo o processo educativo realizado.

Assim, realizamos reuniões com os pais mensalmente, nas quais apresentávamos juntamente com as crianças as atividades desenvolvidas no ambiente escolar por meio de fotos, além do portfólio das crianças e conversávamos sobre os respectivos desenvolvimentos. Desenvolvemos ações considerando o conhecimento da criança como uma produção social. Ou seja, acreditamos no percurso das vivências de nossos sujeitos, entendendo-as como material importante para sua formação.

Algumas considerações...

Nesse trabalho tivemos a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica com a sociedade, tendo a oportunidade de trocar e interagir de alguma forma na realidade social que vivemos. Todo o processo de mudanças no espaço da instituição constituiu-se como momentos de

reflexão, diálogo, itens essenciais para a formação continuada e permanente dos profissionais da educação.

A partir das mudanças realizadas na escola, percebemos que o professor tem a oportunidade de acompanhar de forma mais significativa o desenvolvimento das crianças, intervindo sempre que necessário. É importante para isso, proporcionar às crianças novos desafios, assim, novas formas de pensar a organização da sala, a disposição de novos materiais, jogos podem permitir um novo olhar sobre a mesma brincadeira. Mas precisamos ter claro quais são nossos objetivos e a partir daí propor situações que os atinjam.

Cabe assim ao adulto segundo Brougère (2000), construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não temos certeza de como a criança irá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos nossas chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só poderemos trabalhar probabilidades. Daí a necessidade de analisarmos nossos objetivos.

As crianças envolvidas no trabalho com os cantos diversificados demonstraram em linhas gerais, conseguirem vivenciar distintas situações de aprendizagem, tendo a oportunidade de escolherem e exercitar sua autonomia, uma vez que não vivenciam o controle direto do professor, além de permitir observar mais cuidadosamente os problemas enfrentados pelas crianças, suas dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses, o que muito o auxiliará no planejamento e execução de sua ação educativa.

Referências

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43)

CARVALHO, Mara I. Campos & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p.107-130.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.229-279.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JEZINE, Edineide. Mutiversidade e Extensão Universitária. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília. UnB, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Pulo: Cortez, 1999.

- MARQUES, Circe Mara. Caixas de Brincadeiras. In: *Pátio-Educação Infantil*, ano V n° 13, 2007. p. 32-33.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SHORES, Elizabeth. GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

CAPÍTULO XIII

ESTÁGIO COMO FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE APRENDIZAGEM

*Simone Cléa dos Santos Miyoshi
Gilson Batista Machado*

Introdução

No que se refere a formação docente podemos observar avanços significativos, muitos deles advindos das políticas públicas implementadas e da vasta oferta de formação disponibilizada aos professores. Na contramão dessa constatação observamos que as condições de trabalho oferecidas aos professores não avançaram na mesma medida. Essa constatação pode gerar certa ansiedade, sobretudo, nos alunos dos cursos superiores de formação docente. O universo escolar, portanto, se insere como um objeto estranho e desconhecido, nesse sentido, o estágio supervisionado é oferecido como componente fundamental do ensino superior, pois permite ao futuro professor conhecer esse universo que se constitui como escola.

O estágio, como experiência e vivência formativa, além de contribuir para formação social e profissional, constitui-se como prática investigativa que pode apresentar diferentes dimensões, científicas, técnicas, pedagógicas, organizacionais, entre outras. Dessa maneira, pode-se afirmar, conclusivamente, que o estágio pode oferecer a oportunidade aos estagiários de conhecer, de maneira mais ampliada, as diferentes dimensões do trabalho docente, bem como, do processo de construção histórico-social subjacente à profissão. (Pimenta, 2010)

A partir dessa perspectiva utilizamos a experiência de implantação da organização do trabalho em ciclos de aprendizagem do município de Santo André-SP como sujeito de observação e reflexão no estágio supervisionado oferecido por esta mesma rede. Dessa maneira, esse texto procura desenvolver algumas reflexões e apresentar questões iniciais acerca da organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem aos estagiários, procurando oportunizar a experiência formativa e reflexiva, a partir de uma proposta pedagógica diferenciada.

Contribuindo, dessa maneira, para a formação docente dos estudantes de pedagogia e licenciatura, bem como, dos sujeitos partícipes do processo, os próprios professores da rede municipal, onde se considera fundamentalmente a consigna: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão da ação, na promoção da formação do professor reflexivo e consciente de sua realidade profissional. (Pimenta, 1997)

Estágio como formação

O alargamento da experiência no estágio e vivência dentro da escola trouxe muitos questionamentos que orientaram de forma conclusiva o trabalho realizado. Seria o trabalho em ciclos de aprendizagem mais eficaz com a nova organização? Todos os alunos seriam atendidos, atingindo o objetivo de uma escola inclusiva, levando em conta o atendimento substancial aos que necessitam de maior apoio pedagógico? Seria possível uma escola em ciclos dentro de uma estrutura seriada (escola com salas de aula e um único professor)? Como seriam organizados os diferentes agrupamentos, observando as questões de tempo e espaço? Como se daria o processo de avaliação dos alunos e acompanhamento de suas dificuldades e potencialidades?

Dessa maneira era necessário fundamentar-se nos conceitos do trabalho da organização em ciclos, bem como, conhecer a realidade escolar.

Pimenta (1995) ressalta que

É preciso ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social (como totalidade determinada e determinante das práxis). Tomar dialeticamente o campo de atuação enquanto totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições presentes nessa realidade. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (Pimenta, 1995, p. 72).

As questões reflexivas apresentam-se, dessa maneira, como norteadoras do foco de observação acerca do modo de organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares, pensando no tempo e no espaço. Tempo: porque cada um tem seu ritmo de aprendizagem. Espaço: pois cada espaço pode variar e se transformar para atender esse ritmo. Além desses aspectos será importante observar as mudanças estruturais nas escolas, na passagem de um modo de organização pedagógica a outro, bem como possibilitar a observação dos modos como os professores vêm acompanhando essas mudanças, já que seus trabalhos interferem diretamente na implantação desse projeto escolar. Pensando na relação professor-aluno Pimenta (1997) argumenta que a educação escolar

[...] está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o

conhecimento, numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora (Pimenta, 1997, p. 9).

Ciclos de aprendizagem em Santo André

A organização do ensino em ciclos vem sendo implantada há alguns anos em diferentes municípios, como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre¹². Santo André, de certo modo, seguiu o exemplo desses municípios após três décadas de mudanças e implantações de diferentes concepções pedagógicas. Desde a criação de suas escolas é possível observar distintos percursos e prioridades. Sua trajetória inicia-se na educação infantil, onde a proposta era direcionada ao preparo do aluno para a vida escolar.

A rede municipal de ensino de Santo André iniciou o trabalho em ciclos em 1998. No entanto, somente algumas unidades o adotaram em períodos preestabelecidos e conduzidos pelas suas respectivas equipes de profissionais.

Em 1998, com subseqüentes alterações de propostas, atendimentos e objetivos, o município cria rede própria de atendimento para o Ensino Fundamental. Nesse momento insere-se o sistema de organização escolar em ciclos, visando atender a crescente demanda de solicitações de vagas e ampliando o atendimento a crianças menores.

Com a inserção da organização escolar em ciclos houve uma grande desestabilização na ação pedagógica, trazendo novos desafios e questionamentos. Na ocasião, o projeto político pedagógico do município tinha como diretriz a gestão democrática, qualidade da educação e acesso e permanência dos alunos. O foco de atuação político

¹² São Paulo iniciou a implantação dos ciclos em 1992; Belo Horizonte em 1993 e Porto Alegre em 1989. BARRETTO, 2004, p. 39,40 e 44.

pedagógica estava na formação e desenvolvimento humano, na continuidade dos processos educativos, atendendo a diversidade da comunidade, comprometida com o coletivo da escola e com a aprendizagem dos alunos, bem como, com a inclusão de todos no espaço e atividade escolar.

Em 2004¹³, construiu-se coletivamente – professores, equipes gestoras e departamento de educação – um documento denominado “*Bases para a construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André*”. Já em 2008 esse documento foi retomado e avaliado coletivamente, implementando assim, as orientações do trabalho pedagógico. Esse documento norteava o trabalho dentro das escolas, balizando as ações pedagógicas. A implantação dos ciclos e os novos procedimentos de reorientação do trabalho pedagógico causou resistência de muitos profissionais da rede.

Dessa maneira, os estagiários que acompanhavam as escolas nesse momento de reavaliação puderam vivenciar as discussões acerca dos documentos, bem como, a implantação e seus desdobramentos, gerando, portanto, ricas e profícuas discussões sobre diferentes dimensões nos diversos segmentos que constituem a unidade escolar. Para além dos temas que circundavam a organização do trabalho em ciclos, temas como gestão democrática e participação estiveram presentes. Também, vale ressaltar que foi possível um aprofundamento dos conceitos que envolveram as discussões.

Assim, oportunamente foi possível constatar através de uma revisão sobre os estudos realizados sobre ciclos no Brasil, que a implantação, segundo Barreto (2004, p. 36) da organização em ciclos é complexa e envolve diferentes

¹³ Bases para construção do projeto político pedagógico do Município de Santo André, parte 1, pág. 2 nov. 2004

aspectos, tais como a “estrutura e funcionamento das escolas, do currículo e da avaliação, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores”. Além disso, a autora afirma que a

[...] introdução dos ciclos no ensino fundamental não representa mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em sua cultura, a conclusão é que muitos esforços ainda serão necessários para que os ciclos venham a se consolidar como estruturas e práticas inovadoras (Barreto, 2004, p. 36).

Além de todos os entraves à implantação, falta conhecimento acerca do que seja a organização do trabalho em ciclos. Precisa-se saber: Ciclos de quê? De formação? De aprendizagem? De tempo? Assim, pode-se dizer que a organização por ciclos envolve diferentes aspectos de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Barreto (2004) nos alerta para a complexidade dessa forma de organização de conteúdo, objetivos educacionais e avaliações. A autora afirma que os

[...] ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (Barreto, 2004, p. 33).

A lógica dos ciclos contrapõe-se à lógica da seriação¹⁴, que tem como princípio o controle sobre o tempo de escolaridade. Há uma sequência de progressões neste período, sendo o aluno o principal responsável por seu percurso de aprendizagem. A organização do currículo gira em torno da “acumulação do quantitativo, da linearidade, da disciplinaridade. E a avaliação também não escapa das técnicas e estratégias de medição, escalonando a aprendizagem em níveis hierarquizados”¹⁵.

A lógica dos ciclos rompe com esse modelo e traz uma perspectiva diversa. Segundo Wallon (1981, p. 221), “a educação deve estar pautada no desenvolvimento histórico, social, político e cultural do homem”, sendo a formação do sujeito atravessada por esse processo. Wallon defende a escola como espaço e tempo de formação, onde o sujeito estabelece relações entre saberes, valores e habilidades.

Nesse sentido, foi fundamental para os estagiários participarem dos debates desenvolvidos nas reuniões pedagógicas semanais e mensais, bem como, das formações oferecidas dentro das unidades escolares e em outros espaços educativos. Além de participarem do momento de planejamento e execução das práticas pedagógicas, juntamente com os professores, coordenadores pedagógicos e alunos.

Para Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em ciclos permite a flexibilização do planejamento, pois o professor pode acompanhar as modificações de ritmos e tempos de aprendizagem do aluno. Assim, a organização em ciclos deve possibilitar um trabalho mais próximo dos

¹⁴ O percentual de alunos matriculados em escolas sob o regime seriado chega a 62,2%. BARRETTO. Op. cit. Apud Inep, 2002.

¹⁵ Bases para construção do projeto político pedagógico do Município de Santo André, parte 2, nov. 2004, p. 5.

alunos, respeitando a diversidade dos modos de aprender e pensar; o acompanhamento de um grupo ou aluno por mais tempo; a coerência e a continuidade no trabalho e no processo de formação dos envolvidos; o planejamento e os objetivos estendidos pelos anos do ciclo.

Arroyo (1999, p. 158) situa sua noção de ciclos nas “temporalidades do desenvolvimento humano”, na “especificidade de seus tempos-ciclos”, isto é:

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços (Arroyo, 1998, p. 58).

Freitas (2003) busca expandir essa concepção, trazendo dados a partir de estudos de Pistrak, “adicionando um outro modo de conceber a dinâmica da formação do aluno e que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão”, pois o lado social também está em formação.

Barretto (2004) analisa estudos realizados no Brasil sobre a implantação de ciclos e observa a pertinência e a necessidade de novos estudos, de modo a possibilitar análises sob diferentes lógicas, captando diferentes olhares. A autora conclui justamente que são necessárias novas investigações – descritivas, analíticas ou propositivas.

Nesse sentido, tornou-se pertinente a vivência e observação na implantação dos ciclos desse município, otimizando aos estagiários o exercício da observação, registro, permitindo possíveis análises e avaliações, contribuindo para ampliação da formação e da apreensão reflexiva da realidade escolar.

Considerações finais

A experiência do estágio como formação docente, certamente, permite a ampliação de visão do futuro professor acerca de seu universo profissional. Visitar a prática a partir de um foco de observação e questões problematizadoras constitui-se num exercício possível entre teoria e prática, além do que Pimenta (1997) a partir dos estudos de Donald Schon¹⁶, chamou de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão da ação, ou seja, formação docente constitui-se como um processo contínuo, que tem seu início no ensino superior e se estende ao longo da vida profissional.

Esse modo de pensar a organização da escola envolve muitos questionamentos: sobre as formas de avaliação, sobre o papel dos professores, sobre o trabalho em grupo e parcerias professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno. Além de permitir questionamentos acerca da vivência democrática, na humanização da escola, nos ciclos de formação, no poder primordial da escola em formar o cidadão no sentido mais amplo, e não como mero receptor de conhecimentos, capaz de refletir, opinar e atuar, sendo sujeito de sua história

Vale ressaltar, que as reflexões contidas nesse texto, constituem-se um fragmento de um trabalho extenso de reflexão sobre a formação docente no ensino superior, bem como, dentro das próprias escolas da rede municipal em pauta, que corrobora com pensamento de Pimenta (1997), que a formação de professores em uma perspectiva reflexiva contribui para valorização do desenvolvimento profissional e das instituições escolares envolvidas.

¹⁶ Schon, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

No entanto, a partir dessa breve explanação, conclui-se que o estágio como formação docente pode oportunizar o momento para vislumbrar e vivenciar o avanço das propostas escolares, a partir das discussões que fundamentam e enriquecem as discussões que circundam a implantação de ciclos dentro de um município, argumento desse artigo. Assim, permitir a vivência desse modelo de organização oportunizou aos seus partícipes uma formação voltada a conscientização do papel social e político do professor.

Referências

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999a.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In:
- AZEVEDO, J. C. de. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 31-32, fev./abr. 1997.
- BARRETTO, E. S. de S. Avaliação na escola de 1º Grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 125-136, 1987.
- _____. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. *Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 101-107, 1992.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

_____. ; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, v.30 n.1 São Paulo ene./ abr. 2004

_____.; ALVES, M. L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. *Em Aberto*, Brasília, ano 6, n. 33, p. 11-16, jan./mar. 1987.

_____.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares; elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BRASIL, Leis decretos. *Plano Nacional de Educação*, Lei n.10172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Escola Plural. Proposta político-pedagógica. Brasília: MEC/SEF, 1994. Cadernos Educação Básica. *Série Inovações*, n. 5.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Campinas, 2004. (impresso)

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

IUSTA, A. da S.; EUCLIDES, M. A. M.; RAMÓN, D. A. de M. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez, 2010.

_____. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. Nuances, vol.III, São Paulo, setembro de 1997.

_____. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 94, agosto de 1995.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n. 9, maio 2003.

SÃO PAULO (Município) Secretaria de Educação. *Cidade educadora - educação inclusiva: um sonho possível*. São Paulo: SME/DOTG./, 2003 (Educação 4).

SANTO ANDRÉ (Município) Secretaria de Educação. *Bases para construção do projeto político pedagógico do Município de Santo André*. Santo André, 2004.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1981.

CAPÍTULO XIV

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

Rodrigo Duarte Araújo
Vanuza Aparecida Souza
Vanilda Aparecida Souza

Introdução

A complexidade da avaliação no contexto de ensino-aprendizagem tem lançado desafios tanto para reflexão teórica como para a materialização destas reflexões no cotidiano escolar. Este artigo objetiva dar visão geral sobre avaliação da aprendizagem. Abordaremos aspectos ligados à prática avaliativa, destacando que, as atividades aqui delineadas não são formas de prescrever fórmulas, mas de evidenciar atividades que poderão fornecer subsídios para construir uma prática avaliativa alternativa na escola atual que promova a aprendizagem efetiva dos alunos.

Consideramos que discutir aspectos referentes a avaliação da aprendizagem nos possibilita compreender a organização do trabalho pedagógico de modo geral e a partir desses aspectos temos a oportunidade de refletir sobre a realidade das escolas que geralmente trabalham com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao ato de avaliar.

Dessa forma, consideremos a relevância de debater com os profissionais que atuam na educação de modo geral, possibilidades de concretizarmos um discurso que têm sido recorrente no meio educacional: a avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, com intuito de identificarmos os vários aspectos do desenvolvimento do

aluno: afetivo, cognitivo, ético, entre outros, sem deixarmos de considerar que o mais importante é compararmos o desenvolvimento desse aluno consigo mesmo e não meramente comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele; ou até mesmo, comparar o desenvolvimento das crianças entre si, como muitas vezes ocorre na escola.

Sabemos que no cotidiano escolar muitas vezes a avaliação têm sido realizadas de forma estanque, “separada” de todo processo educacional. Avaliar em nossa opinião deve ser um instrumento que possibilite a compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos possuem no período de formação.

A partir desses aspectos, consideramos a relevância de estabelecermos um diálogo sobre os diferentes conceitos, abordagens, limites e possibilidades sobre o ato de avaliar. Utilizamos nesse trabalho, estudos e pesquisas desenvolvidos por Romão (1998), Luckesi (1999), Hoffmann (1993), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), dentre outros, já que nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de inúmeros estudos no meio acadêmico.

Em linhas gerais os estudos nessa área demonstram que a avaliação pode ser pensada a partir de vários enfoques de tratamento como o sócio-político, o filosófico, o histórico-cultural e o tecnológico, que em alguns momentos se divergem e em outros se complementam.

Segundo Vasconcellos (2000) a avaliação escolar pode ser concebida a partir de duas lógicas, sendo uma delas a concepção de avaliação positivista (autoritária), e a outra a concepção de avaliação crítica (emancipatória) sendo esta uma prática que valoriza a história, a realidade e o processo de desenvolvimento de cada educando.

Segundo Luckesi (1999) a maioria da escola desenvolve práticas de mera verificação e não propriamente de avaliação. Segundo o autor, existem diferenças entre os atos de verificar e avaliar, como podemos perceber na afirmação abaixo:

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese de dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando (p.92).

Já ao ato de avaliar implica, em coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidades atribuídas, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (p. 93).

Mendes (2005) enfatiza que os estudiosos da área educacional têm sido unânimes em dizer que as práticas atuais são meramente de verificação da aprendizagem de um simples ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os educandos. O educador reduz a avaliação á cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle.

Muitas vezes os docentes concebem que avaliar seja sinônimo de prova e utilizam-se apenas desse instrumento avaliativo durante todo o ano letivo. A rotina escolar é organizada com as conhecidas semanas de provas, e que na maior parte das vezes exigem a mera memorização dos educandos. Sobre essa organização pedagógica,

Vasconcellos (2000) aponta os seguintes questionamentos: Se a prática avaliativa deve ser considerada como um recurso metodológico de reorientação do processo ensino – aprendizagem, por que a escola monta todo um clima de tensão em cima das provas? E por que o educador precisa supervalorizar as notas para dominar a classe? Por que os educandos estão acostumados a estudarem apenas nas vésperas das provas? Como então transformar práticas meramente verificativas em práticas realmente avaliativas, que acompanhe e ajude o aluno durante o processo de aprendizagem?

Uma das consequências desse trabalho são os casos de indisciplina; já que falta uma conscientização do significado do trabalho desenvolvido na escola. Nesses casos, as notas têm se tornado um instrumento de coerção. Vasconcellos (2000) desenvolve a seguinte análise dessa realidade:

Tem se, portanto, um quadro dramático: de um lado o professor cheio de boas intenções, mal preparado e com uma proposta equivocada; de outro lado, o conjunto dos alunos, que não tem consciência do que estão fazendo ali e não percebem o sentido daquilo que está acontecendo. Evidentemente, a situação é explosiva; os alunos das séries iniciais até que aceitam, mas o problema vai se complicando nas séries seguintes. O professor se vê desorientado diante de uma turma que rejeita aquilo que tem a oferecer. Reflete então: o erro não está naquilo que está oferecendo; o erro não está nele; logo, o erro só pode estar nos alunos que são desinteressados, sem base, dispersos, indisciplinados, cada vez mais mal-educados, irresponsáveis, etc (p.37).

Percebemos então que o problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, série, curso ou escola; é de todo um sistema social

determinado que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como”, filtros “de interpretação do sentido da educação da avaliação (Vasconcellos, 2000). A avaliação que é um importante instrumento formativo, acabou se tornado em muitas instituições de ensino como o principal o objetivo do processo. Detectamos então uma distorção do sentido da avaliação, já que é dado a ela um grande destaque, sendo utilizada como instrumento de pressão, de controle do comportamento dos educandos.

Em uma linha contrária a essa citada acima, a avaliação da aprendizagem deve ter como função central identificar as carências e as possibilidades de cada sujeito envolvido no processo escolar, dessa forma, avaliar pode contribuir para garantir a aprendizagem dos alunos e assim deixa de ser meramente classificatória. Perrenoud (1999) também segue a mesma linha, ao enfatizar que a avaliação da aprendizagem é um processo regulador sobre a individualidade de cada educando e que aponta seus limites e possibilidades. Assim, a regulação da aprendizagem como da ação pedagógica deve possibilitar ao educador redimensionar as trajetórias a serem percorridas, culminando em uma prática que denominamos como formativa.

O conceito de avaliação de Romão (1998) constitui-se como:

[...] um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento

de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (p.101).

Percebemos por meio desses estudos que a avaliação educacional deve possibilitar a investigação e reflexão sobre a ação do aluno e do educador, a partir das tomadas de decisões. Sobre a realidade escolar Luckesi (1999) destaca que ainda vivenciamos a “pedagogia do exame”, que é permeada por práticas autoritárias, disciplinadoras e classificatórias que mantêm e reproduzem a sociedade hegemônica.

Para Vasconcellos (2000) a avaliação vem sendo um dos grandes vilões da educação, basta ver os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar ou ainda os efeitos de inculcação ideológica. Para o autor a inculcação ideológica é um processo que visa a conformidade dos indivíduos em seu lugar na sociedade, pelo reconhecimento de sua desvalia, de sua incompetência (com justificativas científicas, inclusive). É função da escola então, de acordo com este conceito, humilhar os menos desfavorecidos, tornando-os como fracassados escolares.

Ainda para Vasconcellos (2000) o problema maior da avaliação é seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola a tarefa de separar os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes. E cumpre a função de legitimar o sistema dominante. A escola deve desenvolver no educando instrumentos de crítica do conhecimento universal acumulado, compreendendo-o não como um conhecimento histórico que vai sendo construído, sendo ele próprio sujeito dessa construção.

Percebemos então que as consequências da avaliação nessa perspectiva “tradicional” não se restringem apenas ao

âmbito da sala de aula, mas a toda uma realidade social em que vivemos, como destaca Sobrinho (2002):

A avaliação é um patrimônio da escola: isso é verdade somente para um tipo de prática que marca as agendas de professores e alunos, impregna o cotidiano e delimita o calendário das instituições educativas. Efetivamente, a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade. Nem sempre tem uma intencionalidade educativa, isto é, não é simplesmente um instrumento de educação, mas também de políticas e mesmo de polícia. Chega a ser uma questão de Estado, tamanha e sua centralidade nas Reformas (p.14).

Esteban (2002) destaca que a avaliação não está desvinculada do processo educativo e da organização social de modo geral. Assim, para definirmos nossas práticas avaliativas devemos ter consciência de quais são nossas concepções de homem, de sociedade e de educação, ou seja, devemos ter consciência da função da avaliação, pois a avaliação escolar é usada como instrumento de coerção e controle social, muitas vezes justificando-se “naturalmente” a seleção social, a discriminação e até a punição de determinados grupos. Precisamos então conceber a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão da realidade escolar.

Em linhas gerais essa discussão sobre a avaliação da aprendizagem proporcionou a oportunidade de todos os cursistas perceberem que avaliar é algo inerente e imprescindível, durante todo o processo educativo que se realiza em um constante trabalho de ação-reflexão-ação,

porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (Gadotti, 1984).

Assim, avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. A seguir, apresentamos um importante instrumento avaliativo: o portfólio de aprendizagem.

Conhecendo o portfólio...

Segundo Shores (2001) o portfólio pode ser definido como uma coletânea de itens que engloba registros que informam o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, tais itens são selecionados pelo professor, pelo aluno e também pela família. Este instrumento pode estimular um ensino pautado nas singularidades de cada criança, ou seja, o professor deve buscar desenvolver um trabalho centrado nas particularidades das crianças. Nesse sentido, acreditamos que os portfólios apresentam singularidades de cada criança e sua formatação varia de acordo essas diferenças.

Para Mendes (2005) uma função do portfólio é proporcionar ao aluno um registro de seus conhecimentos durante o semestre, mostrando todo seu desenvolvimento, além de permitir que este reflita sobre suas práticas e acompanhe toda sua evolução ao longo do processo ensino-aprendizagem.

No portfólio, podemos anexar aos nossos registros escritos e relatórios, trabalhos realizados pelos alunos, entre eles podemos destacar: desenhos, registros escritos e atividades artísticas, que demonstrem em que nível de desenvolvimento os alunos estão. Assim, o portfólio pode

significar um avanço no que diz respeito a uma avaliação que atua como instrumento para a reorientação da prática pedagógica do professor, valorizando a aprendizagem da criança, respeitando-a como ser de direitos.

As atividades que irão fazer parte do portfólio devem ser escolhidas tanto pelos alunos, quanto pelos professores, num ambiente de constante diálogo.

Ressaltamos que o trabalho com portfólio como alternativa de avaliação deve nos possibilitar refletir sobre as ações educativas que desenvolvemos na escola, afinal, muitas vezes, podemos desvelar em nosso dia – a – dia posturas avaliativas que não coadunam com os objetivos de uma educação libertadora e emancipatória. Daí a importância do desenvolvimento de uma avaliação processual, formativa que propicie às nossas crianças um processo educativo pautado no diálogo, na reconstrução e na superação de situações de dificuldades.

Boas (2005), por meio do portfólio todas as atividades que foram realizadas em um determinado período de tempo, são avaliadas tanto pelo professor como pelo aluno. Suas características não são classificatórias nem punitivas. Podemos ao final do trabalho fazer uma comparação das atividades iniciais e finais, para acompanhar a progressão ou dificuldades dos alunos.

Segundo Silva (2009), o portfólio permite que os professores e alunos possam avaliar, auto avaliar, ler e reler todo o seu aprendizado sobre determinado conteúdo. Diante disto o professor poderia relembrar ou reforçar alguns conteúdos com os alunos para aumentar o desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Leal (2006), os portfólios possuem uma outra importância que é a de permitir que outras pessoas inseridas no contexto escolar como, pais, alunos, outros professores, diretores e supervisores, avaliem o processo de

ensino-aprendizagem. O autor ainda enfatiza que de nada adianta selecionar, ordenar e colocar em uma pasta confirmações do processo ensino-aprendizagem, no entanto é necessário fazer desde material momentos de reflexão sobre o que realmente se aprendeu e quais foram as dúvidas que restaram, além de refletir as estratégias que precisam de alteração e as que devem permanecer.

Percebemos a partir dessa discussão que o portfólio pode oportunizar que os alunos se constituam como agentes do processo de aprendizagem e não apenas receptores passivos de conteúdos estanques, ao contrário, eles devem estabelecer relações importantes acerca de si mesmas e do mundo que lhes é exterior, o que permite a construção de conhecimentos a partir de seu trabalho, de suas vivências e experiências, mas vale enfatizar que segundo Leal (2006), a variação dos instrumentos avaliativos permite que se obtenha informações importantes sobre a prática do professor e também os níveis de aprendizagem dos alunos, além de permitir que se faça uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BOAS, V. F. M. B. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre o professor e aluno. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, enero/abril 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LEAL, F. T; ALBUQUERQUE, C. B. E; MORAIS, G. A. *Ensino Fundamental de nove anos: Avaliação e aprendizagem na escola- A prática pedagógica como eixo da reflexão*. Brasília: impresso no Brasil, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Pulo: Cortez, 1999.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SHORES, Elizabeth. GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Silva, R. F., Francisco, M. A. *Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina*. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, 2009, v. 33, n.4.

VASCONCELLOS, S. C. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora Do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

CAPÍTULO XV

A CORPOREIDADE DO(A) PROFESSOR(A): CORPOS PARA COMPREENDER, APRENDER, EDUCAR, POETIZAR...

*Lilian Calaça
Márcia H. F. Moyzés*

*“E aprendi que se depende sempre de tanta muita gente.
Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras
tantas pessoas”.*
Luiz Gonzaga Jr.

Introdução

Nos últimos vinte anos, as discussões acerca da formação do professor têm crescido em todo mundo ocidental. O professor não representa somente valor do conhecimento num tempo histórico determinado, ele socializa, inculca modos de ver a vida, influenciando os alunos na vida social. Enfatizamos a necessidade dele estar repensando e refletindo sobre sua prática, o modo como lida com seus saberes, principalmente porque eles têm uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber.

Diversos estudos existentes acerca desta temática têm focado o papel da subjetividade nos saberes docentes, constatando-se que a dimensão afetiva domina e funde-se com o saber. Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor interioriza conhecimentos nos quais vão construindo sua personalidade e sua maneira de ser ensinante. Podemos afirmar, a maneira como o professor

ensina tem a ver com a maneira como ele foi ensinado, de como se deu a relação com as diversas pessoas que exerceram tal papel (FERNANDEZ, 1995). Assim, o professor não se forma só nos cursos específicos, mas principalmente nas relações estabelecidas nas situações de aprendizagem as quais vão aos poucos se registrando nos seus corpos. E mesmo graduado oficialmente, o que aprendeu nas relações, o jeito que o ensinaram, essa é a maneira que o distinguirá dos outros professores. Tardif e Raymond (2000) explicam os saberes do professor ligados às suas histórias de vida:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da 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 e REYMOND, 1999, p. 216)

Os autores ainda afirmam que a socialização é um processo de formação do indivíduo e se estende por toda a história de vida incluindo rupturas e continuidade. Assim o professor não aprende, não fica pronto só nos cursos específicos, mas principalmente nas relações que estabelece em todas as situações de aprendizagem.

Barth (1996, p.70) afirma, “desde o nascimento cada indivíduo construirá o seu saber pessoal e a sua visão das

coisas. Cada experiência, cada leitura, cada emoção contribui para tornar única a experiência de cada um, o seu modo de interpretar a realidade” e no meio de toda essa subjetividade se discute a melhora da formação do professor. Com esse intuito, pretendemos introduzir a corporalidade do professor, mostrando sua influência e a contribuição oferecida para um maior bem estar do professor consigo próprio e com seus alunos, pois um corpo trabalhado energeticamente possui maior poder de contato e efetividade.

A formação do professor é, também, um investimento pessoal, por isto a busca de estabelecer espaços de integração entre a dimensão profissional e pessoal. Considerando que no corpo está registrada a história de vida de uma pessoa, é válido, nesta discussão, acrescentar uma perspectiva corporal, contemplando essa dimensão que tem permanecido esquecida nos programas de formação continuada de professores e é imperioso pensá-los de forma integrada, única. Da mesma maneira se preparam lendo, estudando, procurando se atualizar, o professor deve também estar atento ao seu corpo. As histórias de vida das pessoas ficam registrada em seus corpos, portanto o professor possui o saber não aprendido nos livros nem nos bancos de uma escola influenciando-o na sua prática profissional. Santos ilustra esta ideia na citação:

O corpo pode ser considerado como um livro, uma superfície de inscrição [...].Mas o corpo é também uma tradução da cultura, na medida em que sobre ele se inscrevem modos de ser e sentir que são incorporados e se expressão (se traduzem) naquilo que somos. Assim o corpo traz em si as marcas- as letras para continuar a metáfora-de uma cultura, as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constituiu. Essas marcas, visíveis – que mesmo não se mostrando como cicatrizes visíveis ou

invisíveis – que mesmo não se mostrando como cicatrizes visíveis na pele, podem constranger, maravilhar, capturar ou condoer ao/à que olha se expressam como engendramento/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um indisciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo. (SANTOS, 1997, p.86).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor foi interiorizando e registrando no corpo certos números 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, juntamente com a escolar, marcam as condutas do futuro profissional da educação.

As experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências [...]. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. (TARDIFE e REYMOND, 1999, p. 216)

Uma boa parte do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os papéis docentes e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização como aluno. O modo como 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 educador, de forma leve ou pesada, árdua ou prazerosa, dependendo de como foi para ele mais uma vez constatamos a importância do professor, enquanto ministrante estar imbuído da responsabilidade e do conhecimento de seu papel como educador e formador de futuros cidadãos. Percebemos, então, que são as marcas, como registros de experiências de vida que contribuiram para diferenciar um professor do outro, já que cada um em particular traz sua própria história inscrita no seu corpo.

Incluindo a corporalidade na formação do(a) professor(a)

Nos programas de formação continuada analisados, encontramos poucos estudos que consideram a importância da dimensão corporal. Louro (2000) argumenta o seguinte sobre este fato:

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, Bell Hooks lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós professoras e professores, entramos numa sala de aula como se

apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, “espíritos descorporificados”. (LOURO, 2000, p. 60).

Mesmo com todas as discussões e propostas que têm acontecido sobre a formação de professores, é imperioso pensar o educador como um todo, sem a dicotomia corpo e mente. Da mesma maneira que ele tem que se preparar, lendo, estudando, procurando se atualizar, o docente também deve estar atento ao seu corpo, ouvindo o que ele está dizendo, o que ele está precisando.

Considerando que “as crianças estão mais cômicas da linguagem corporal do que os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo” (LOWEN, 1982, P. 86), o professor deve-se conscientizar também, dessa realidade e observar mais detidamente, não só o registro de seu corpo como o registro do corpo de seus alunos, procurando entender essa linguagem ou pelo menos estando mais sensível para perceber o início de algum bloqueio, a importância de uma respiração mais profunda, o modo como a corporalidade responde aos cuidados recebidos e principalmente aumentando seu contato consigo próprio e conseqüentemente, melhorando a qualidade das relações com as crianças que estão sob seus cuidados, pois como já dizia Lowen (1984, p. 50) “Apenas na medida em que se percebe o próprio corpo, pode-se perceber os outros, só quando se percebe a si mesmo como uma pessoa pode-se sentir uma outra”. Assim se explica o fato de muitos professores não conseguirem olhar seus alunos, já que a maioria não consegue olhar a si mesmos (FERNÁNDEZ, 2001), tão envolvidos com as palavras e tão distantes das manifestações corporais.

Quando mencionamos 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 psíquico e o somático encontram-se sintonizados (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.

O corpo que aprende

É preciso que o professor seja mais atento ao seu corpo para que aprenda a “ouvir” as reclamações que este lhe faz e assim atendê-lo. Como ressalta Pereira (2000, p. 45), “somente quando somos capazes de perceber dificuldades e limitações podemos lidar com elas, buscar recursos possíveis para liberar tensões, conhecer e trabalhar limites”. O professor pode conhecer seu corpo como também o de seus alunos, ajudando-os a se perceberem melhor. Girard e Chalvin (2001) enfatizam que o corpo transmite inúmeras mensagens a quem quer e sabe escutar. O cansaço físico e mental põe o professor e seus alunos em muitas dificuldades, pois os impossibilitam de estarem percebendo outras sensações que não o cansaço. Segundo as autoras “por desconhecer a linguagem do corpo, o professor não se dá conta do que acontece de maneira não-verbal na classe, entre as mensagens do seu corpo e as dos seus alunos. Apontam outro tipo de comunicação que há entre os alunos e que na maioria das vezes, não nos damos conta, pois estamos muito envolvidos com as palavras de tal forma que esquecemos de

ler mensagens importantíssimas nossas e de nossos alunos. Girard e Chalvin (2001, p. 32) destacam que “tudo o que podemos experienciar é vivido pelo corpo, que ora é o ator principal, ora a testemunha muda dessas experiências. Contudo em ambos os casos, ele tudo registra e nada esquece”.

Segundo Louro (2001, p. 22) nossos alunos, por terem um corpo escolarizado, são capazes de ficar sentados por muitas horas e, ainda assim, expressar gestos ou comportamentos indicando interesse e atenção, mesmo que não sejam verdadeiros, pois as mãos, os olhos e os ouvidos estão “adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas”. Lembramos aqui das palavras de Reich (1992), quando afirma que as palavras podem enganar, mas o corpo não consegue dissimular o que sente.

O corpo está tão presente na aprendizagem que cria recursos para preservar a saúde do educando, valendo-se, na maioria das vezes, do esquecimento, aliviando assim a carga mental dos fragmentos de que é obrigado a carregar. Alves (2002), analogicamente, nos chama a atenção sobre o fato do vômito estar para o ato de comer como o esquecimento está para o ato de aprender, “esquecimento é uma recusa inteligente da inteligência” (p. 82). Como os conhecimentos ministrados são inúmeros o aluno não pode “guardar” tudo. Assim, inteligentemente, o corpo resolve o problema simplesmente expurgando o excesso de conteúdos por meio do esquecimento. Isso por que segundo Alves (2001, p.52), o “corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele aprende os saberes que ajudam a resolver os problemas com que esta defrontando”. O autor enfatiza que o educador é um corpo cheio de mundos e que é preciso haver paixão nos educadores para que seus alunos possam ter acesso a esses mundos. Faz-se necessário que o professor desperte os

sentidos adormecidos em seus corpos para que sua capacidade de sentir prazer e alegria expandam.

Hooks (2001) corrobora essas ideias afirmando que:

Nós professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, não o corpo. [...] O que se faz com o corpo na sala de aula? [...] Entrando na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. [...] Para restaurar a paixão na sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo. (HOOKS, 2001, pp. 115 e 123).

Acreditamos que o professor sintonizado com seu corpo poderá despertar seu prazer de ensinar e de se relacionar com seus alunos. Pode mesmo ajudá-los a um bom fluxo de energia, não permitindo que as situações frustrantes causem tensões profundas em seus corpos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor trabalhe sua própria couraça, condição para desenvolver sua capacidade de contato e ficar mais aberto para a vida que há nele e que e ao redor dele. Deve, portanto, ter noção do que vem a ser couraça, como ela é formada, estar em contato direto com seu corpo para identificar os bloqueios energéticos que

apresentam e o poder mobilizá-los trabalhando os afetos que os originaram, (REICH, 1995). Terá oportunidade, assim, de reencontrar-se com seu corpo e tirar o mais alto grau de proveito que há nele, como diz Albertini (1994, p. 77), “a boa educação depende do grau de saúde do educador”.

Os bloqueios energéticos no corpo

Wilhelm Reich foi o criador do termo couraça, em seu estudo sobre análise do caráter. Segundo ele, couraça seria um enrijecimento crônico dos músculos, bloqueando a energia corporal, objetivando a proteção do ser humano em relação às experiências emocionais traumatizantes, funcionando assim, como um mecanismo de defesa¹⁷, um escudo contra sentimentos desequilibrantes. Hanna explica que:

A maneira pela qual os seres humanos se reprimem a si mesmos é basicamente uma contração muscular, e quando essas contrações musculares se prolongam por um período considerável da vida humana, torna-se habitual e passa gradualmente para o controle do sistema nervoso autônomo¹⁸. Uma vez que essas contrações musculares tenham passado para o controle do sistema nervoso, tornam-se

¹⁷ Diversos Tipos de operações em que se pode especificar a defesa. Existe acordo em dizer que os mecanismos de defesa são utilizados pelo ego, mas mantém-se em aberto as questões teóricas de saber se a utilização pressupõe sempre a existência de um ego organizado que seja o seu suporte (LA PLANCH e PONTALIS, 1985. P. 357).

¹⁸ É também conhecido pelo nome de simpático, é constituído de numerosos centros nervosos que ligam suas fibras a musculatura involuntária dos órgãos internos (ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DE PESQUISA CONHECER 200).

espasmódicas, isto é, permanece em um estado constante de contração, e a própria pessoa não saberia tornar-se consciente dessa condição, já que não está consciente de exercer qualquer esforço contraindo os músculos em questão – o sistema nervoso autônomo executa o trabalho de bombear sangue, digerir a comida, manter a respiração e mil outras funções. (HANNA, 1972, P. 104).

Os responsáveis, internamente, pela repressão e controle do fluxo de energia são os grupos interligados aos músculos. Assim surge a couraça muscular e com ela bloqueamos as emoções causadoras de conflitos internos, seja raiva, medo, tristeza etc., impedindo sua movimentação natural e tornando-se assim, uma emoção desequilibrada. “Em nossas tentativas de não vivenciarmos a dor das emoções desagradáveis, nos encarceramos através de um muro de insensibilidade, e acabamos também fechados para os sentimentos de amor, prazer, afeto. Só na ausência de defesas podemos expressar nossas afetividades” (JAHARA-PRADIPTO, 1986, p.171). A presença das defesas interfere também, no funcionamento orgânico e no equilíbrio de nosso sistema energético, causando ansiedades específicas como falta de ar, taquicardia, gastrite, cistite etc.

Para Reich a nossa história fica registrada em nosso corpo. Quem possui o domínio da leitura corporal pode ver o corpo revelando a maneira da pessoa ser e estar no mundo, além de evidenciar o seu caráter.

O que o corpo revela são os meandros e as curvas da história pessoal: os segredos, traumas e triunfos de dias passados. Eles estão corporificados em ligamentos e músculos; expressos na postura. O corpo é a personalidade tornada manifesta e pode ser analisado com tanta segurança quanto a psique, por

aqueles que sabem como fazê-lo [...]. O corpo e a mente tornada manifestada. Trabalhar no corpo é examinar a mente (GOLEMAN, 1989, p. 117-18).

Processos educativos autoritários como o que temos visto nas escolas provocam desequilíbrio da sensação somática que por sua vez afetam a autoconfiança e a unidade do sentimento do corpo. Como forma de controlar seus afetos, as pessoas desde criança são levadas a enrijecer o corpo através da educação. Na visão de Reich (1992, p. 297), “esse tipo de educação não se restringe aos indivíduos; é um problema que concerne ao âmago da estrutura e formação do caráter moderno”. Os movimentos naturais das crianças são impedidos pelas inibições impostas a elas e provocam distúrbios na pulsação biológica. Ao procurar combater sensações de angústia, a criança interrompe o ritmo normal da respiração e contrai o abdômen. “É prendendo a respiração que as crianças costumam lutar contra os estados de angústia, contínuos e torturantes, que sentem no alto do abdômen ou nos genitais e têm medo dessas sensações”. (REICH, 1992, p. 60).

A respiração como uma forma de contatar emoções

A respiração é um dos atos responsáveis pela nossa existência no planeta, embora saibamos disso, na maioria das vezes, agimos como se ela não existisse, como um ato inconsciente na nossa vida, mecânico, a não ser em momentos de susto, tensão, ansiedade etc., quando percebemos a dificuldade respiratória. Nesses momentos, o sistema nervoso autônomo prepara o organismo para se defender, atacar ou fugir, promovendo uma descarga de

adrenalina que vai fazer o organismo, como um todo, se preparar para uma determinada situação, aumentando da frequência cardíaca para enviar mais sangue para a periferia. São momentos como esses que nos fazem tomar consciência de nossa respiração, esquecidos que ao ampliá-la além do bem estar emocional e corporal profundamos nossa sensibilidade, alcançando maiores dimensões no contato com o inconsciente, visto que uma respiração mais ampla consegue desbloquear os grandes músculos, aumentando a absorção da glicose e a circulação do sangue no corpo, tendo como consequência um corpo mais vivo, mais vibrante, “a respiração talvez seja a função corporal mais importante, posto que a vida depende tanto dela” (LOWEN, 1995, p.29).

Percebe-se também, através dos trabalhos corporais, que a pessoa ao tomar posse da respiração profunda, consegue ativar emoções há muito reprimidas, como um sentimento de tristeza que flui para fora surgindo muitas vezes, um grande tremor, como uma vibração.

No momento que esse distanciamento é rompido pela respiração, surgem choros convulsivos, o corpo inicia um processo de grande vibração, trazendo a vida e uma maior sensibilidade para a superfície corporal, originando uns melhores tônus muscular, a pele mostra tonalidades brilhantes, os olhos adquirem um brilho intenso, o corpo antes contraído, relaxa e todo peso, que aparentemente ficava contido nos ombros, também é liberado, dando uma sensação de leveza e alegria espontânea. Isso porque cada vez que um desses conflitos internos é resolvido, aumenta o nível de energia. Uma pessoa com mais vida respira profundamente, pois possui uma maior mobilidade e sente intensamente, tanto as dores como os prazeres da vida. Lowen aponta o papel crucial da respiração em nossa vida:

A importância de uma respiração correta para a saúde física e mental é subestimada pela maioria dos médicos terapeutas. Sabemos que a respiração é imprescindível à vida, o oxigênio fornece a energia que move o organismo, mas parece que não compreendemos que uma respiração inadequada reduz a vitalidade do organismo. A queixa comum de cansaço e exaustão geralmente não é atribuída à má respiração. No entanto, a depressão e a fadiga são resultados diretos de uma respiração deprimida. A combustão metabólica não queima bem na ausência de oxigênio suficiente, como uma lareira com má chaminé. Em vez de brilhar com a vida, a pessoa com má respiração é fria, inerte e sem vida. Não tem calor nem energia. Sua circulação é afetada diretamente pela falta de oxigênio. Em casos crônicos de má respiração as arteríolas ficam contraídas e o total de hemácias cai. (LOWEN, 1984, p.31).

Frente a qualquer sinal de perigo ou estresse temos o hábito de prender a respiração, ou no dia-a-dia, respiramos superficialmente, resultando assim um aumento de tensão no nosso corpo. Com uma respiração inadequada provocamos ansiedade, ficamos mais irritáveis e com maior probabilidade de bloquearmos as energias e sentimentos. Aliás, por medo de sentir tristeza, raiva e outras emoções é que inibimos a respiração, ou seja, respiramos menos e sentimos menos ainda.

A diminuição da respiração nos impede de entrarmos em contato com a dor, mas também nos impede de vibrarmos com a alegria. A repressão do sentimento é um processo de insensibilização que diminui a pulsação interna do corpo, sua vitalidade, seu estado de excitação. Por esse motivo, reprimir um sentimento é reprimir todos os outros. Se reprimirmos nosso medo, reprimimos nossa raiva. A

repressão da raiva resulta na repressão do amor. Condenar qualquer sentimento e condena a vida. (LOWEN, 1995). É importante nos atentar para a importância respiratória, porém só com exercícios específicos, que relaxam as tensões musculares, o corpo sente necessidade de mais oxigênio e faz um esforço espontâneo para respirar mais profundamente adquirindo mais vida. O que não impede de nos conscientizarmos da importância de exercitar o ato da respiração profunda, principalmente em momentos críticos.

Os estados emocionais afetam diretamente a respiração. Quando uma pessoa está muito zangada, sua respiração torna-se mais rápida para ajudá-la a mobilizar mais energia para uma ação agressiva. O medo surte o efeito oposto, levando a pessoa a prender a respiração porque a ação é suspensa num estado de medo. Se o medo torna-se pânico, como quando a pessoa tenta desesperadamente fugir de uma situação ameaçadora, a respiração torna-se rápida e curta. No estado de terror, mal se consegue respirar porque o terror exerce um efeito paralisante no corpo. No estado de prazer, a respiração é lenta e profunda. No estado de prazer, a respiração é lenta e profunda. No entanto, se a excitação prazerosa eleva-se a alegria e o êxtase, como no orgasmo sexual, a respiração torna-se muito rápida, mas também muito profunda, em resposta à excitação prazerosa mais intensa da descarga sexual. Estudar a respiração de uma pessoa permite ao terapeuta compreender seu estado emocional. (LOWEN, 1995, p. 30).

O motivo de não darmos conta de nos mover em situações de terror tem a ver com o pouco que se consegue respirar, como entra pouco ar no organismo não é feita a troca gasosa, impedindo a motilidade e rapidez de raciocínio.

As marcas corporais como sendo a escrita corporal de uma vida.

Uma pessoa é a soma das suas experiências de vida, cada uma das quais é registrada na sua personalidade e estruturada em seu corpo. Assim como um lenhador pode ler a história da sua vida em uma árvore através de um corte transversal no tronco, mostrando os anéis de crescimento anual, também é possível para o terapeuta bioenergético ler a história da vida de uma pessoa através de seu corpo. Ambos os estudos requerem o conhecimento e a experiência, mas baseiam-se nos mesmos princípios. (LOWEN, 1982, p.50).

O corpo de uma pessoa nos conta muito sobre a sua personalidade. Dependendo da sua postura, do brilho nos olhos, do tom da sua voz, a posição do maxilar e dos ombros, a facilidade ou não de se movimentar, e a espontaneidade dos gestos ficamos sabendo quem é ela. Muitas vezes, nós passamos despercebidos por estes sinais e não valorizamos a oportunidade de compreender o outro, como ele próprio também prefere ignorar a percepção de seu corpo e se ilude com uma imagem que não se relaciona com a realidade da vida, “A verdade do corpo da pessoa pode ser dolorosa, mas bloquear essa dor irá fechar a porta para a possibilidade de prazer” (LOWEN, 1984, p.30).

Como vimos, mesmo sem conhecer uma pessoa, mas detendo o conhecimento da leitura corporal, podemos, só de observar mais detalhadamente seu corpo, sua postura, saber um pouco da sua história, suas dificuldades e notar as couraças que ela utilizou para dar conta de sobreviver na vida, ou seja, o corpo vai escrevendo sua história através dos registros e as marcas que traz.

Uma cabeça pendente, ombros caídos, um tórax afundado e um andar lento e pesado refletem sentimentos de fraqueza e derrota, ao passo que uma cabeça ereta, ombros soltos, um tórax respirando plena e naturalmente em um andar revelam-nos energia e autoconfiança. Tais padrões físicos tornam-se fixos com o tempo, produzindo crescimento e estrutura corporal e caracterizando não apenas o momento, mas a pessoa. Mais do que uma simples desilusão do momento presente, a postura esmagadora de desesperança poderia estar apontando para uma vida inteira de infindável frustração e amargo fracasso. (KURTZ e PRESTERA, 1989, p.21).

Os padrões musculares fixos no corpo são de máxima importância para a maneira de uma pessoa ser no mundo. É como se o corpo visualizasse o que a mente acredita e o coração sente e, então, se adaptasse de forma harmoniosa. Os diversos padrões musculares fixos que apresentamos restringem nossa mobilidade, nossa criatividade e concentração nas diversas aprendizagens. Cada padrão muscular está associado a determinados sentimentos subjacentes, por exemplo, um padrão baseado no temor mina a confiança e elimina as oportunidades para um contato íntimo e afetivo (KURTZ, 1989, P. 23). E é por isso, sabendo do registro histórico que o corpo traz, da necessidade de trabalhar as couraças musculares, de ampliar o fluxo energético, através da respiração, objetivando uma maior sensibilização dos sentimentos, mobilidade corporal e flexibilidade mental, que acreditamos no trabalho da corporalidade do professor.

Acreditamos que assim ele poderá aumentar sua qualidade na prática e saberes docentes, pois um corpo desbloqueado fica mais livre para experienciar a

aprendizagem e para um maior contato com seus alunos, já que ele estará mais conectado consigo mesmo e como Reich fala, explicando a auto regulação que o recém-nascido traz consigo um sistema energético enormemente produtivo e adaptável que, por seus próprios recursos faz contato com seu meio ambiente e começa a dar forma a este meio ambiente de acordo com suas necessidades. Por isso deixo claro que a tarefa básica de toda educação dirigida ao interesse da criança e não a interesses políticos ou religiosos, é remover todo obstáculo do caminho desta produtividade e desta plasticidade da energia biológica naturalmente dada porque assim, a criança criará seu próprio futuro. Pra ajudá-la nesta tarefa, o que podemos fazer, segundo Reich (1983) é prevenir bloqueios na criança, proporcionando condições para que ela possa ir traçando seu caminho sem medo e sem insegurança.

A educação preventiva torna-se muito mais simples. Não é preciso examinar e observar cada um dos milhões de pensamentos infantis [...] o que conta é a carga energética que acompanha as ideias em si. As ideias patológicas caem como um castelo de cartas, quando não há estase de bioenergia para alimentá-las. A criança saudável, para nós, isto é, que não apresenta uma base para desenvolvimentos patológicos, não será prejudicada pela violência no cinema e nos gibis. Ela não se interessa por essas crueldades, reage a elas com desgosto, ou põe atenção nelas por algum tempo para novamente abandoná-los. A criança doente absorve ansiosamente a crueldade, incorpora-a à sua estrutura, agregando-lhe coisas oriundas de sua fantasia e leva-a à perfeição maligna por um dos muitos caminhos ocultos e tortuosos pelos quais opera a praga emocional. (REICH, 1983, p. 38)

Os educadores, portanto, devem estar preocupados consigo mesmo, no sentido de reverem suas posturas e pensamentos sabendo que se estiverem emocionalmente bloqueados serão propensos a desenvolverem ideias errôneas sobre como a criança deveria ser ou sobre o que fazer na ocorrência de bloqueios emocionais, porque na verdade a dificuldade não está no problema da criança, mas no bloqueio emocional, na ansiedade do educador.

Referências:

ALBERTINI, P. Reich. *História das ideias e formulações para a educação*. São Paulo: Agora, 1994.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

BARTH, Brith-Mari. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA e GHEDIN. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora – uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI e BORDIN. (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GAIARSA, J. A Minha vida com Reich. *Revista Reichiana*. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, n. 1, 1992.
- GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. *Um corpo para compreender e apreender*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GOLEMAN, D. Introdução. In: *O Corpo Revela*. Um Guia para a Leitura Corporal. Trad. Maria Aparecida B. Libânio. São Paulo: Summus, 1997.
- HANNA, Thomas. *Corpos em Revolta: a evolução - revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI*. BARRETTO, Vicente. (Trad.) Rio de Janeiro: edições MM, 1972.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- JAHARA-PRADIPTO, M. Zen Shiatsu: equilíbrio energético e consciência do corpo. São Paulo: Summus, 1986.
- KELEMAN, S. *Mito e corpo – uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.
- KURTZ, R. & PRESTERA, H. *O Corpo Revela*. Um Guia para a Leitura Corporal. v. 36. São Paulo: Summus, 1989.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira L. (Org). *O corpo educado-pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOWEN, A. *Bioenergética*. Tradução de Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1982.

LOWEN, Alexander. *Alegria – A entrega ao corpo e à vida*. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1995.

LOWEN, Alexander. *Prazer – uma abordagem criativa da vida*. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

PEREIRA, J.E.D. As Licenciaturas e as Novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*, Campinas-SP n.68, Dez. 1999.

PEREIRA, Lúcia Helena P. Corporeidade e educação: bioexpansão na sala de aula. In: *Vertentes*. São João Del-Rei. FUNREI, n.16, p. 42-52, jul./dez. 2000.

REICH, Wilhelm. *A Criança do Futuro*: sobre a prevenção da patologia sexual. Trad. Marisol P. Terlizzi, CIO- Centro de Investigação Orgonômica Wilhelm Reich. 1992.

REICH, Wilhelm. *Análise do caráter*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Um pretinho mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abril, 2000.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

SOBRE OS AUTORES

Aline Mendes Sabino

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ana Carolina Paulina de Assis Gomes

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2012). Professor do Curso de História na FACIP - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - UFU, Campus Pontal. Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU, na linha de saberes e práticas educativas. Investiga temáticas relacionadas ao ensino de História, consciência histórica, juventude, identidades e formação de professores. Participa do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia - GEPEGEH.

Gláucia Signorelli

Nascida em Ituiutaba-MG, Doutora em Educação pelo Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Pontal, nas áreas de Didática e Estágio Supervisionado, e pesquisadora da formação de professores com foco no início da carreira docente. Compõe atualmente o quadro de Avaliadores de Curso Superior MEC/INEP.

Fernanda Aparecida Oliveira Silva

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

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. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Gilson Batista Machado

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, onde desenvolveu pesquisa vinculada ao observatório da Educação, na avaliação do Programa de Ações Articuladas no município de Uberlândia. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Treinamento Desportivo com aprofundamento em Futebol pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Atualmente é docente no curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos – Uberlândia. Atua também como Professor efetivo de Educação Física em dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Giusley Dutra Oliveira

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Jacqueline Rodrigues Guedes

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Jéssica Aparecida Dias

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP, Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Estagiária do CEPAE - Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da FACIP. Pesquisadora de Iniciação Científica, na área de Inclusão Educacional, pela FAPEMIG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Juliane Maria Puhl Gomes

Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Supervisora dos estágios da licenciatura em Ciências Sociais.

Letícia Ferreira Silva

Discente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU/FACIP). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/UFU. Participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET (Re) Conectando Saberes da UFU/FACIP. Possui experiência na área de Educação, com foco em Relações Étnico-Raciais, Lei 10.639/03 e atualmente desenvolve estudos na área de Política, Filosofia e Formação de Professores. Integrante do Grupo de Estudos Pesquisas sobre Infância (GEPI) da UFU/FACIP.

Lilian Calaça

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Formada em Psicoterapia e Terapia Corporal Neo-Reichiana, pelo Instituto Lumen de Uberlândia e analista Bioenergética pelo Instituto de Análise Bioenergética de São Paulo/ IABSP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus do Pontal, Facip/UFU. Possui experiência na área de Formação Docente, com ênfase em Metodologias e Práticas de Ensino, Arte, Cinema e Corporeidade.

Luzimeire Severino Domingos

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Márcia H. F. Moyzés

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Psicóloga do Centro de Estudos Neo-Reicheano de Uberlândia/MG. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, Reich, aspectos psicológicos e profissionalização docente.

Marcos Flávio Alves Leite

Graduando do Curso de História da FACIP/UFU.

Maria Abadia de Oliveira

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Mariane Gomes Pereira

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus Pontal. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação docente e Práticas Pedagógicas (GEPPOPE).

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Doutora em Educação pelo programa de Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC_SP). Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Professora substituta nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Pontal. Coordenadora das Escolas de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG. Atua nas áreas de Currículo e Políticas Públicas e Formação de Educadores, principalmente nos seguintes temas: Didática, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral, Políticas de Avaliação e Ampliação da Jornada Escolar, Gestão e Supervisão Educacional, e EJA.

Natália Muniz Rodrigues

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nívia Ferreira da Silva Menezes

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Renata de Lima França

Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Rodrigo Duarte Araújo

Possui graduação em História pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008). Pós graduação (lato-sensu) em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Professor de História da rede pública de Uberlândia/MG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (GEPI), da FACIP/UFU.

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, FAGED-UFU, na linha de História e Historiografia da Educação. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE. 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 é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP, campus Pontal.

William Nunes

Licenciado em Ciências Sociais e mestrando em Ciências Sociais- Universidade Federal de Santa Maria - RS

Vanilda Aparecida de Souza

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Atua como professora no Atendimento Educacional Especializado. É tutora a distância no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Políticas Públicas e Educação Especial e Educação à Distância.

Vanuza Aparecida de Souza

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Católica (2004) e Especialização em Tecnologias Aplicadas a Educação pela Uniminas (2006). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Atualmente é diretora escolar da Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional - Gestão escolar – Educação Especial e Inclusiva- Educação a distância.

Vilma Aparecida de Souza

Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/FACIPUFU. Atua principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação - Educação Especial e Inclusiva - Formação de professores - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e Educação à Distância. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). Professora formadora e pesquisadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/FACED).

