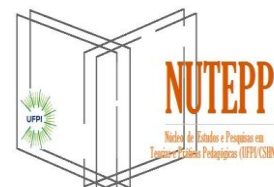




VII

Semana Acadêmica de PEDAGOGIA

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



SUMÁRIO

GT - HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	04
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES DE EGRESSOS (2014-2016) DO CURSO DE PEDAGOGIA – UESPI-PICOS	05
O FEMINISMO NA ESCOLA: PROCURANDO OS SEUS VESTÍGIOS ENTRE AS PRÁTICAS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES	19
O TEMPO DE IR À ESCOLA	30
GT - LINGUAGENS E TECNOLOGIAS	41
A LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS	42
A RELAÇÃO COM A ESCOLA DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO COMPLEXO DA CIDADANIA EM PICOS – PIAUÍ: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO MEDIANTE PRÁTICAS DE LEITURA	49
AS LINGUAGENS EXPRESSIVAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	69
MOTIVANDO O APRENDIZADO DE MATEMÁTICA COM ROBÔS	82
GT - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR	92
ELEIÇÕES DE DIRETORES: AVANÇOS E LIMITES DA PRÁTICA	93

OLHARES PARA A GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONCEBIDAS PELO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO FAZER DOCENTE	107
PIBID: CONTRIBUIÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	114
POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: UM OLHAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, SAEB E SPAECE	122
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM ESPAÇO PARA A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	130
SOBRE AS DIMENSÕES E FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR	138
VIVÊNCIAS DOS PIBIDIANOS NA GESTÃO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS DO FAZER DOCENTE PARA ALÉM DA SALA DE AULA	147
GT – SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	149
A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL?	150
A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	161
AS INFLUÊNCIAS FORMATIVAS DO PEDAGOGO	172
ATIVIDADE EXTENSIVA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLETINDO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA	181
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPI/CSHNB	190
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	200
DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS: APRENDIZADO E DESAFIOS DA PROFESSORALIDADE	212
ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	225
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	234
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PRÁTICAS DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	245

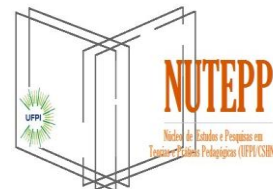
INFLUÊNCIA DO CONSUMISMO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE PARTICULAR DE PICOS - PI	258
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS	272
NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	285
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO: EXPRESSIVIDADES FORMATIVAS DO PROCESSO	298
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PICOS	310
OS PRINCIPAIS DESAFIOS VIVENCIADOS POR UMA CRIANÇA AUTISTA MATRICULADA NA REDE REGULAR DE ENSINO	321
PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM EM FOCO	335
RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE EM FOCO	346
SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS MARCAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	358
PÔSTERES	360
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO FILME HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL	361
ENLACES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	364
OLHARES DE GÊNERO FACE À MATEMÁTICA	368
SER PROFESSOR: A FORMAÇÃO E AS URGÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE	372
UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DO GESTOR	374



VII

Semana Acadêmica de **PEDAGOGIA**

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



GT – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES DE EGRESSOS (2014-2016) DO CURSO DE PEDAGOGIA – UESPI-PICOS

Adauto Neto Fonseca Duque

Universidade Estadual do Piauí
duqueadauto@yahoo.com.br

Maria AlveniBarros Vieira

Universidade Federal do Piauí
alvenibarros@bol.com.br

Simone Vieira Batista

Universidade Federal do Piauí
simonevieira@ufpi.edu.br

RESUMO: O artigo apresenta as percepções dos alunos egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Campus de Picos sobre educação escolar quilombola. Objetiva o entendimento das ações educativas e os desafios para profissionais egressos de um curso de formação de educadores, bem como enfatiza a relação currículo de formação e percepção de alunos do curso de Pedagogia. Para tanto foi aplicado questionário com questões que estabelecem contextualização das ofertas de disciplinas que tratam de temas étnico-raciais e avanços no processo de entender, aplicar e desenvolver conhecimentos. Em dois momentos específicos (2014 e 2016) foi possível perceber avanços tanto na percepção da legislação escolar sobre quilombolas quanto na prática profissional dos egressos do curso de pedagogia – UESPI. Trata-se de dar sentido e significado aos temas contemporâneos, mas que demonstram complexidades da legislação e da execução nas escolas. A formação de professores passa por dificuldades no momento que somos executores de projetos gestados sob a égide de preconceitos. Enfim, temos cenários em que as comunidades quilombolas ainda aguardam a efetiva atuação dos profissionais de educação, enquanto os profissionais egressos do curso de pedagogia UESPI-Picos estão se apropriando das disciplinas que discutem a aplicação da legislação brasileira. E avançam no sentido não somente de ter uma visão crítica da nossa realidade regional, mas também formar a sociedade apta para vivenciar a diversidade da formação étnico-cultural.

Palavras-chave: Educação quilombola. Legislação. Formação Docente.

Abstract: The article examined the perception of the students graduated from the pedagogy course of the State University of Piauí - Campus de Picos about the quilombola school education. The aim of this study was to analyze the educational action and the challenges for professionals graduating of teacher training courses, as well as as well as emphasizes relationship between curriculum and perception of the students of the pedagogy course. For this purpose a questionnaire was applied to the graduates, we established a contextualization of the offerings of disciplines with ethnic and racial issues and advances in the process of understanding, applying and developing knowledge. In two specific moments (2014 and 2016) it was possible to perceive advances both in the perception of school legislation on quilombolas and in the professional practice to the graduates the pedagogy course - UESPI. Give meaning to contemporary issues, but demonstrate complexities of legislation and the implementation of educational project in schools. The training of teachers faces difficulties when we are executors of biased view projects, Finally, we have scenarios in which quilombola communities are still waiting for the effective performance of the education

professionals of the pedagogy course (UESPI-Picos) who take ownership of the disciplines that discuss the application of Brazilian legislation and advance to have a critical view of our reality regional level, but also to build a society that experiences the diversity of ethnic and cultural.

Keyword: Quilombola school education; Legislation; Training of teachers.

INTRODUÇÃO

Em 20 de novembro de 2012 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou no Diário Oficial da União as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Fato que possibilita diversas análises conceituais e práticas sobre as proposições e o impacto nos cursos de formação de professores, devendo, portanto, ajustar-se as proposições da legislação vigente.

Nesse contexto, discutimos a formação de professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *Campus* Professor Barros Araújo, em Picos-PI, enfocando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Entre os objetivos enfatizamos a relação currículo de formação e percepção de alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia. O espaço territorial e social é propício ao desenvolvimento da pesquisa, pois a região de Picos concentra amplo número de comunidades negras quilombolas, fato que coloca a dupla responsabilidade de educar na diversidade e consolidar mecanismos que garantam aos estudantes o conhecimento, o reconhecimento e a valorização das tradições desses grupos étnicos.

As diretrizes preconizam a implantação de escolas quilombolas para atender os moradores das comunidades no próprio espaço por eles ocupados. Fato que coloca uma preocupação maior com a formação de professores, instrumentalizados para lidar com a dinâmica desses territórios, colocando seus conteúdos a disposição e incorporando os conhecimentos dos quilombolas nos programas a serem desenvolvidos nessas escolas.

A legislação educacional brasileira, atendendo aos anseios dos grupos sociais, disponibiliza às instituições de ensino diretrizes para a condução dos projetos de construção de uma sociedade capaz de construir o convívio social justo e equilibrado. Convivência baseada na diversidade, na diferença e no respeito a história de cada grupo étnico-cultural que forma a nação brasileira.

Para tanto a formação docente de excelência é incondicionalmente uma das formas de atingir os objetivos propostos pela legislação e anseio da própria sociedade. Pensando essa formação, problematizamos a construção e aplicação do currículo de formação do curso de

pedagogia em um espaço definido – a Universidade Estadual do Piauí, *campus* de Picos – Piauí.

PENSAR A QUESTÃO QUILOMBOLA

O quilombo contemporâneo surge nas políticas públicas de educação a partir da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, que enfatiza no "Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira". No Brasil, mesmo com legislação e produções acadêmicas as temáticas sobre a presença negra e etnicidade ainda estão em aberto e carente de explicações, pois

os estudiosos do problema negro em nosso país estabeleceram um estereótipo que vem sendo constantemente repetido sem que se faça uma análise crítica do seu conteúdo: o da pouca ou nenhuma influência cultural e étnica do negro nas áreas convencionalmente chamadas de sertão do Leste, Nordeste e Norte do Brasil (Moura, 1988).

A questão levantada por Clóvis Moura não é recente e persiste, inclusive, no cenário educacional tanto no ensino básico quanto no superior. No sentido contrário da negação da presença negra, os quilombolas reconfiguram suas vivências negando sua inexistência e demonstrando a “invisibilidade expropriadora” que demarca a história desses grupos no Brasil contemporâneo.

Entre as situações de perseverança histórica está à luta pela posse da terra nas comunidades negras rurais autoidentificadas como antigos quilombos. Os enfrentamentos e conflitos são constantemente discutidos em fórum, seminários e encontros promovidos por entidades de representação negra. As dinâmicas de negação e permanência precisam ser conhecidas, pois ambas as forças em antagonismo estão utilizando a força da lei e as propostas governamentais no sentido de estabelecer o raio de suas atuações e preservação de seus interesses.

Os quilombos reconfiguram um processo de organização em torno da etnicidade, identidade e de luta pela terra para manter suas tradições, enquanto os latifundiários, fazendeiros e o poder público recorrem a legislação para tentar barrar direitos históricos garantidos aos quilombolas.

É preciso enfatizar que quilombo é um conceito que foi sendo modificado ao longo da perspectiva sócio-política, econômica e cultural por ele despertada. O quilombo histórico procurado na maioria dos casos de disputa por terra realmente não está mais presente em qualquer parte do Brasil. Todavia, há uma memória de luta, de resistência e, principalmente,

há uma necessidade incontestável de proteger os lugares da memória, da tradição e preservação de vivências enquanto descendentes dos escravos negros presentes da história do Brasil.

Art. 3º Consideram-se quilombola, crioulo, preto, descendente de negros africanos no Brasil, comunidade quilombola, remanescentes das comunidades dos quilombos, comunidades negras tradicionais, para os fins deste decreto, os grupos étnico-raciais e pessoas, segundo critérios de auto-definição pela unidade do grupo social, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida no processo de colonização e no processo de construção das identidades socioculturais e das relações de classes no Brasil. (Regularização de territórios de quilombo no Piauí”)

A forma e a força da identidade quilombola aparecem como elementos necessários na luta das comunidades negras cuja dinâmica de construção de identidade sócio-cultural se mostra alicerçada em um passado distinto dos demais grupos com os quais convivem por força da inserção histórica em determinados espaços. Nessas comunidades tradicionais, ainda que haja uma conjuntura desfavorável, seus moradores seguem praticando suas tradições e demonstram capacidade de (res)significar suas vivências individuais e coletivas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a educação como política pública ainda é um fenômeno recente, principalmente se considerarmos a escola como uma realidade que não atende satisfatoriamente a sociedade que necessita do conhecimento como elemento essencial de ascensão social. Contudo, diante das demandas sociais contemporâneas o currículo escolar tem que dar conta das diretrizes que atendam aos propósitos da legislação educacional.

Nesse contexto, são aprovadas em 10/03/2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana, colocadas a disposição das instituições de ensino e preconizam entre seus objetivos:

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira,

e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (PARECER CNE/CP Nº 003/2004)

O documento enfatiza a educação como uma responsabilidade de toda a sociedade e não somente das instituições de ensino. A justiça social, então, deverá ser uma realidade a partir do momento em que as legislações educacionais possam ser colocadas em prática efetiva e seja parte da construção de uma sociedade que entende os mecanismos de sua transformação e desenvolvimento social e cultural.

Seguindo nessa tentativa de capacitar os futuros executores do processo de ensino-aprendizagem em 20 de novembro de 2012, através da resolução nº 08 do Governo Federal, através Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

O *Campus* de Picos é parte integrante da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Foi criado através da Lei Estadual nº 4.619 de 21 de setembro de 1993. Em 30 de março de 1994, através do Decreto Estadual nº 9.170, passou a ser denominado *Campus* Professor Barros Araújo.

Devido sua importância econômica, cultural e forte influência na dinâmica das demais cidades que orbitam próximas a seu território, Picos é considerada uma “cidade-polo da região centro-sul do Piauí, caracterizando-se pela atração de pessoas, bem como também centralizando várias cadeias de produção e comercialização” (Projeto Pedagógico de Curso - PPC-Pedagogia).

Diante da realidade de atração populacional e forte demanda por cursos de nível superior o *Campus*, ao longo dos anos, amplia a oferta de vagas e cursos.

A partir do ano de 2001, a UESPI ofertou no Centro de Ciências da Educação- CCE o Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Educacional para formação de técnicos da educação e o Curso de Normal Superior objetivando a formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A medida estava fundamentada no decreto nº. 3.276/99 bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB-9.394/06. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia)

Pensado para dar conta de um conjunto de diretrizes curriculares o PPC do curso de pedagogia passa constantemente por mudanças para atender as demandas e conteúdos contemporâneos. Para esse artigo tomamos como uma das fontes o projeto em vigor a partir de 2010/1, no qual o curso tem a denominação de Licenciatura Plena em Pedagogia e

modalidade: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e gestão do trabalho pedagógico. A escolha se deu por conta de em 2014, haver uma turma de egressos formada a partir desse projeto, sendo, portanto, fonte para o entendimento da formação no contexto da diversidade cultural e na construção da dinâmica étnica-racial que a legislação educacional brasileira vem propondo para os cursos de formação de professores.

No Brasil, durante décadas, o discurso de democracia racial e convivência étnica pacífica construiu uma sociedade envergonhada de seu passado. Fato que a escola tem combatido e a educação ganha estrutura de construtora de memórias positivas, derrubando a inércia social e delega à determinados indivíduos que sempre cultivaram uma memória histórica negativa na história da formação étnico-cultural brasileira.

A escola, portanto, deve ser percebida como o espaço da superação das desigualdades, de ações de combate ao racismo e de execução de políticas públicas de extinção de desigualdades de ordem cultural, religiosa e até econômica. No caso dos grupos afrodescendentes a desigualdade histórica é difícil de ser superada se formos considerar apenas a marcha da sociedade de forma não-sistemática, pois estamos lidando com memórias soterradas pelo peso da memória da escravidão e do longo passado como povos que foram retirados de sua terra natal. Portanto, é preciso de fato uma ação de Estado para garantir um equilíbrio social baseado na inclusão de indivíduos que encontram na sociedade barreiras e antagonismos diante da riqueza de sua resistência ao processo histórico e as dinâmicas da contemporaneidade. É preciso dar outro sentido ao processo histórico da escravidão, superar e construir aos afrodescendentes um entendimento da resistência, pois de acordo com Dulce Maria Pereira:

Mais de trezentos anos de escravidão, do século XVI até o final do século XIX, como instituição legal, social e econômica, que determinou o estilo de vida do Brasil colônia e depois até um ano antes da República, representam uma realidade fundamental para se compreender as desigualdades raciais no país e o aprofundamento da hierarquização dos direitos e da própria definição de humanidade, do humano associado a direitos e das escalas de valor social da pessoa atribuídas na nação. [...] escravidão gestou estruturas, relações sociais e econômicas, valores e conceitos, visão de mundo que inclui visão de Estado, que tinha por meta sua permanência, sobrevivência e sobrevivência, e a manutenção dos privilégios, também estratificados, resultantes.

Faz-se necessário construir a superação da memória herdada de negatividade. Assim, a participação dos professores da Educação Básica é primordial para efetiva aplicação das Diretrizes na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e

Adultos, inclusive na Educação a Distância, no sentido do reordenamento social em face aos objetivos destinados a escola e ao processo educativo em andamento nas democracias modernas.

Analisando o currículo de formação do curso de Licenciatura em Pedagogia–UESPI-Picos é perceptível a proposição de disciplinas que dão conta de discussões entre História, diversidade-cultural, movimentos sociais e a problematização do próprio currículo de formação para a cidadania. Em constantes participações em sala de alunos do curso de pedagogia notamos que existe uma nítida distância entre currículo de formação e envolvimento dos egressos na prática educativa. Fato carente de análise mais profunda no tocante aos interesses entre conteúdo e legislação educacional.

No PPC-2010/1 três disciplinas são emblemáticas, pois devem promover discussões e apresentar conteúdos para ampliar a produção em torno da etnicidade e consolidar temas no campo da diversidade como elemento primordial para a valorização da formação cultural brasileira. No entanto, estamos destacando a temática a historicidade, a cultura e realidade do negro na África e no Brasil.

As disciplinas são: Educação e Movimentos Sociais – 60 h; História: Conteúdo e Metodologia – 75 h; E uma disciplina optativa - Educação e Diversidades Culturais – 45 h. Todavia, ao questionarmos os alunos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica as respostas não dão conta de um entendimento ou mesmo do conhecimento do que está sendo proposto para o ensino.

Para a realidade que apresento nesse trabalho entre outras questões uma nos parece básica que questionar se o aluno “teve acesso e oportunidade de ler a resolução número 08 do CNE?” A resposta de todos os questionados foi negativa. Confirmando a observação de que um currículo recente não necessariamente está alinhado as proposições das diretrizes, ato que fragiliza a instrumentalização dos egressos para a atividade docente.

Quando questionados se estavam preparados para lidar com a dinâmica das “populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” a maioria declarou não se sentir preparado, pois não teve acesso a resolução. O que nos chama atenção é o fato do documento ter sido publicado de 2012 e ainda não ter um alcance efetivo na formação de professores que irão construir uma carreira, atendendo, exatamente, o público para o qual a resolução foi projetada.

ENTENDENDO A DINÂMICA DA PESQUISA

A pesquisa segue a metodologia da História Oral e tem como fonte as Diretrizes Curriculares para educação escolar quilombola e as informações coletadas a partir de um conjunto de entrevistas com alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia, em Picos. Em sua formação os alunos, além das disciplinas do currículo, participaram de diversificadas atividades extra-sala e estão desenvolvendo pesquisas na área educacional.

Quanto a questão da legislação e da formação a partir de um currículo, entendemos que o Curso de Pedagogia está alicerçado de forma a instrumentalizar seus egressos de forma qualitativa. No entanto, essa qualificação deve ser contínua e organizada no sentido de fazer valer as determinações que ao longo do processo vão sendo construídas pelas instâncias superiores de educação e colocam em pauta temas sensíveis. É o caso da resolução nº 08 do CNE ao destacar questões pouco discutidas em nossa sociedade, principalmente quando ressalta que a educação quilombola alimenta-se e fundamenta-se:

a) da memória coletiva;b) das línguas remanescentes;c) dos marcos civilizatórios;d) das práticas culturais;e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;f) dos acervos e repertórios orais;g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;h) da territorialidade.

Podemos pensar que todo esse repertório temático faz parte de nosso cotidiano, mas quando somos questionados sobre, por exemplo, a diversidade do nosso “patrimônio cultural” dificilmente nos reportamos as tradições historicamente preservadas nos quilombos contemporâneos do Brasil, pois de acordo com Raquel de Oliveira “os quilombos, enquanto territórios culturais, oferecem a possibilidade de diferentes leituras – afetivas, políticas, geográficas e outras”.

A legislação coloca a aplicação de suas diretrizes como se a formação dos egressos dos cursos de formação docente proporcionasse uma vivência capaz de dar conta de todo esse instrumental necessário para trabalhar com grupos etnicamente distintos – como é o caso das comunidades indígenas e quilombolas. Pois,

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira (Resolução CNE/08).

Os alunos demonstram interesses em conhecer, pois alunos advindos das comunidades autoidentificadas - reconhecidas ou não – como quilombos podem estar matriculados nas escolas onde atuarão como profissionais. No entanto, o desejo de conhecer é barrado por desafios como longas distâncias, o isolamento e receio de se verem envolvidos em conflitos de ordem local.

Além de questões externas os profissionais de educação deverão dar conta do entendimento acerca da profissão e a amplitude do mercado de trabalho. É perceptível que a maioria dos alunos (2014) pensa a formação como chancela e porta de entrada para uma carreira nos centros urbanos. No caso específico das comunidades quilombolas o local das escolas é, em geral, afastado dos centros urbanos. A definição de educação escolar quilombola compreende: I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. No entanto, no parágrafo único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. O que coloca os profissionais em situação de precisar assumir a condição de moradores junto aos locais de trabalho.

Para assumir uma atividade em uma escola com alunos quilombolas é preciso assumir o entendimento das seguintes temáticas: memória, práticas culturais, oralidade, tradições, territorialidade e patrimônio cultural como elementos de apropriação e consolidação da trajetória social de transformação das comunidades afrodescendentes.

As temáticas são parte incondicional da dinâmica das resoluções para educação a partir da etnicidade, no qual as comunidades quilombolas estão inseridas. Para verificar se os alunos estão informados e instrumentalizados para dar conta dessas questões estruturamos um questionário aplicado com egressos da pedagogia.

Os alunos egressos em 2014 e que responderam ao questionário apresentaram respostas que demonstram carga mínima de conhecimento e envolvimento com a temática. O desconhecimento se dá principalmente em relação a legislação e as peculiaridades da educação escolar quilombola. Essas conclusões são elencadas a partir das respostas as questões propostas pela pesquisa:

1. As disciplinas cursadas na pedagogia ajudaram e capacitaram para desenvolver um trabalho em quilombos? Justifique.
Respostas selecionadas:
A) Não;
B) Não, pois não houve nenhum tipo de capacitação para trabalharmos com essas comunidades;
C) A disciplina na qual passamos a conhecer trouxe uma visão mais ampla, porque até então eu nunca tinha conhecido. A disciplina me levou até uma comunidade e mostrou sua realidade, etnia, crença e origem;

D) Capacitar não, porque a carga horária de apenas uma disciplina que trata de várias culturas e não especificamente quilombola, [não] ajudaram dá o suporte necessário para esse trabalho delicado;

A resposta de um dos alunos tem um cunho esclarecedor ao enfatizar que as disciplinas:

Ajudaram sim. A disciplina Educação e Diversidades culturais nos possibilitou uma visão melhor da diversidade cultural, pois vimos que não existe uma cultura melhor que a outra. Na verdade existem culturas diferentes que devem ser conhecidas para que haja o respeito e a troca de experiências. Nós quando estávamos no 3º Bloco de pedagogia fizemos uma visita a uma comunidade quilombola, [...] foi um encontro riquíssimo, pois vimos de perto o acervo cultural que a comunidade preserva até hoje.

Atividades que proporcionam uma vivência em espaços autoidentificados etnicamente trazem um ganho qualitativo ao desenvolvimento dos conteúdos, pois trazem a tona uma dinâmica de confrontos étnicos, memórias e identidades desnudada pela realidade sócio cultural das comunidades. O que nos coloca diante dos objetivos da resolução 08, em que consta

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

É nesse momento que questões como envolvimento profissional, percepção social e até a memória negativa construída ao longo da História surgem como empecilhos ao desenvolvimento de uma positiva ação educativa.

Para atualizar o trabalho de pesquisa e, conseqüentemente, o artigo de divulgação dos resultados aplicamos o questionário na turma de egressos em 2016. Sendo que o questionário foi aplicado no segundo semestre de 2017. Percebemos uma clara criticidade dos alunos que responderam ao questionário, destacam o alto padrão do curso e das disciplinas que envolvem cultura, etnicidade e diversidade. Todavia, elencam a necessidade educação continuada a partir de especializações específicas sobre legislação e etnicidade.

No contexto, temos questões e destacamos uma resposta apenas para ilustração de dados:

1. Você teve acesso e oportunidade de ler a Resolução nº 08/2012 (CNE)? Justifique.

Sim. Tive acesso a mesma durante algumas das disciplinas de história da educação, construções de artigos apresentados e durante a construção do Trabalho de conclusão de Curso.

2. A educação escolar quilombolas “III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural social, política e econômica;”. Você se sente preparado para os desafios impostos pela legislação? Justifique.

Não. Apesar de ter estudado muito sobre o assunto, percebo que faz-se necessário uma especialização específica ou algumas capacitações na área.

3. As disciplinas cursadas na pedagogia ajudaram e capacitaram para desenvolver um trabalho nessas comunidades? Justifique.

Sim. Como vimos disciplinas variadas e algumas trataram dessas peculiaridades de cultura, meio social, vivências dentre outros, sinto-me capaz de atuar em uma comunidades quilombola ou em escolas que atendam a esse público. Mas claro tendo a certeza que se faz necessário estudos mais aprofundados para atender da melhor forma as necessidades destes e dos demais alunos de forma a igualar as oportunidades de aprendizagem.

4. Apresente o seu grau de envolvimento com a questão da Educação Escolar Quilombola.

O conhecimento que tenho sobre a educação quilombola foi adquirido inicialmente por visitas ofertadas pela Universidade Estadual do Piauí, no âmbito das disciplinas de “História”, entrevistas com moradores das comunidades, observações e estudos da cultura, das leis que abrangem essa questão e autores que tratam do tema.

5. Você conhece alguma experiência de escola que trabalha a Educação Escolar Quilombola. Faça um relato dessa experiência.

Não. Infelizmente as escolas que tive acesso trabalham essa questão de forma superficial, enfatizando e mistificando apenas como datas comemorativas ou tratando a história quilombola como “estória”. Sendo assim não vejo como experiência válida quando se trata de educação quilombola.

6. Entre os princípios da educação escolar quilombola consta “V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;”. Você tem interesse em conhecer e aprofundar seus estudos nessa área.

Sim, tenho muita vontade de conhecer melhor a área e aprofundar meus conhecimentos, pois desta forma todos saem ganhando muito, tanto eu como docente, quanto os alunos que pertencem a essa realidade, além dos que não a conhecem e ter um professor qualificado para lhes apresentar e instruir sobre a mesma.

7. No título III - DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA; consta no Parágrafo Único – “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. Território define espaço, mas também envolve a questão da memória,

da coletividade e da História. Relate suas habilidades que o capacitam ou não para a atuação nesse modelo de escola.

O que me capacita a essa atuação partiu de um professor da universidade. Pois foi ele que possibilitou um contato mais direto e abriu as portas desses conhecimentos para que todos que desejassem se aprofundar tivessem uma boa base, e foi nesta que me firmei e continuei meus estudos. O que não capacitou foi o ensino de história que tive até o término do ensino médio, pois não tratavam desse assunto, a não ser nas datas comemorativas, ou quando falavam de Zumbi e do quilombo de Palmares, mas sempre de forma superficial.

8. Na sua como profissional em educação você trabalha com temas sobre educação étnico racial?

Sim. Busco sempre apresentar informações e instigar meus alunos a ver essas questões como algo próximo e enriquecedor da forma que realmente elas são e devem ser vistas.

Na percepção do estudo o incômodo gera novas oportunidades, quais sejam de enveredar no ato de conhecer e a partir dos resultados construir, por exemplo, diferentes e diversos produtos didáticos e históricos sobre a perspectiva da História local e regional, garantindo assim amplo material de estudos nas escolas da rede pública e privada de educação no Estado do Piauí. Para tanto é preciso utilizar diferentes mecanismos de captação de som e imagem dos moradores, em destaque os anciões que narram as histórias, para formatar documentos que possam ser armazenados e significativos das informações sobre o patrimônio imaterial das comunidades. E assim, podemos pensar abertamente a valorização da memória, da cultura e da identidade de um grupo parte da complexidade de uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de pedagogos para atuar nas séries iniciais da educação básica coloca aos alunos egressos uma carga de conteúdos apropriadas para seguirem como profissionais instrumentalizados. No entanto, quando partimos para o entendimento e atualização da legislação verificamos uma grave defasagem no entendimento e, consequentemente, na aplicação das diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. A não aplicação da legislação é um elemento extremamente negativo para a construção da sociedade equilibrada e apta a entender a dinâmica de sua diversidade étnico-racial.

Para as comunidades quilombolas, a qual as diretrizes se dirigem, ainda aguardam a efetiva atuação dos profissionais de educação. As próprias lideranças e organizações quilombolas precisam atuar de forma efetiva para garantir a aplicação eficiente da legislação educacional.

Nesse contexto, os profissionais egressos do curso de pedagogia UESPI-Picos estão se apropriando das disciplinas que apontam para discussão e aplicação da legislação brasileira. E avançam no sentido não somente de ter uma visão crítica da nossa realidade regional, mas também formar a sociedade apta para vivenciar a diversidade da formação étnico-cultural.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. de M. (org.) **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: CPDOC/Diadorim/FINEP, 1994.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. 4 ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

OLIVEIRA, Raquel. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

FEMINISMO NA ESCOLA: PROCURANDO OS SEUS VESTÍGIOS ENTRE AS PRÁTICAS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES.

Brunna de Sousa Nunes

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

Email: brunnasousa_22@hotmail.com

Maria Gomes Fernandes

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

mgfernandes2@hotmail.com

Tamires Santos Neto

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

Email: tamy_neto22@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo averiguar como o feminismo está presente na escola entre os professores do ensino fundamental, mas especialmente questionamos quais as concepções que o professor tem sobre o feminismo e de que modo tem refletido em suas práticas. Na primeira parte do artigo faremos uma breve reflexão histórica do feminismo, com o intuito de mostrar um pouco da trajetória do movimento. Na segunda parte, buscamos enfatizar a importância da escola e do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, promover discussões e reflexões a respeito do assunto. Visto que o feminismo vem obtendo grande repercussão na atualidade, buscando principalmente concretizar uma sociedade mais democrática.

Palavras Chave: Feminismo. Escola. Historia

Abstract:

The present work aims to find out how feminism is present in school among elementary school teachers, but especially we question the conceptions that the teacher has about feminism and how it has reflected in their practices. In the first part of the article we will make a brief historical reflection of feminism, with the intention of showing some of the trajectory of the movement. In the second part, we try to emphasize the importance of the school and the teacher, as mediator of the teaching and learning process, to promote discussions and reflections on the subject. Since feminism has been gaining great repercussion in the present time, mainly seeking to concretize a more democratic society.

Key-words: Feminism. School. Historia

Introdução

Durante muito tempo as mulheres vêm enfrentando diversas formas de preconceito, e tem buscado um lugar digno na sociedade. Apesar de tudo, ainda há quem afirme que não existe tal desigualdade, ou até mesmo que as lutas nas quais muitas mulheres têm se engajado são em vão. Assim como também tem aqueles que afirmam com veemência que a mulher não

precisa ir além de onde estar.

Diante disso, no decorrer do tempo cada vez mais mulheres tem se engajado em lutas que buscam mais reconhecimento e valorização das suas capacidades. Tais lutas foram denominadas de movimento feminista, de modo que esse movimento busca trazer visibilidade para a mulher que ainda sente-se oprimida em muitos âmbitos, assim como também busca a igualdade de direitos e também deveres na sociedade, defendendo ainda que homem e mulher são igualmente capazes e que a mulher e as suas escolhas devem ser respeitadas.

Apesar de vir ganhando cada vez mais repercussão nos dias atuais, essa é uma luta antiga. No decorrer da trajetória do feminismo, mulheres e homens que estão juntos ao movimento receberam apoio, mas também muitas críticas. É importante ressaltar que o feminismo é um movimento misto, ou seja, dentro dele existem muitos pensamentos e posicionamentos distintos.

O presente artigo está dividido em duas partes: inicialmente discutiremos a respeito da história do feminismo, e sobre os desafios que as mulheres encontraram e encontram na sociedade, tendo como objetivo mostrar toda a trajetória de lutas das mulheres, e o impacto que o feminismo teve e tem para a sociedade. Na segunda parte será trabalhado a respeito desse movimento dentro da escola; como é entendido pelos educadores e se está presente nas suas práticas, visto que a escola é um importante órgão de formação e que deve promover um ensino democrático, hegemônico e emancipador.

Metodologia:

Inicialmente, para analisar e discutir sobre o movimento feminista na escola e entre os professores do ensino fundamental, buscou-se como suporte teórico as considerações de estudiosos tais como: Silva (2002), Louro (1997), Beauvoir (1970), bem como leituras de alguns artigos, a fim de que haja uma razoável contribuição ao estudar o tema proposto. Com isso, procuramos buscar nos estudos e considerações desses autores, auxílio para um enfoque mais amplo sobre o movimento feminista.

Feminismo: História, Caminhos e descaminhos

De acordo com algumas hipóteses, em determinados momentos da história da sociedade a mulher teve o seu espaço de destaque e que houve o matriarcado, nas sociedades primitivas, mas de uma forma bem diferenciada do homem. Por um tempo ela foi venerada pela sua capacidade de ser mãe, de reproduzir e cuidar dos filhos e da casa. No entanto tal

visibilidade foi perdida ao longo do tempo, pelo homem com as suas maiores capacidades de trabalho.

O homem ganha lugar de destaque na sociedade pela sua capacidade de produção e criação. Com isso, foi ganhando cada vez mais espaço e visibilidade por ser o provedor e mantenedor das famílias, embora durante algum tempo a mulher tenha contribuído nesse sentido com a agricultura, especialmente na plantação, pois ela não tinha habilidade para acompanhar o companheiro na caça e outros serviços que exigiam força.

A mulher ficou cada vez mais confinada ao ambiente do lar, principalmente pelo fato de tornar-se mãe suas funções foram sendo reservadas somente as atividades domésticas. Para enfatizar estas afirmações, destacamos a consideração de Simone de Beauvoir no livro, *O segundo Sexo*, (1970). Nesta obra ela explica que: "Desde a origem da humanidade, o privilegio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos".

A sociedade sempre esteve dividida em classes nas quais o homem sempre esteve numa posição mais aderente que a mulher. Beauvoir (1970) menciona que "A humanidade é masculina e o homem define a mulher, não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo". Durante muito tempo a mulher esteve silenciada pela sociedade e vivendo aquém do homem, sendo como um produto dele, ela não era mais que uma propriedade do seu marido assim como quaisquer posses que ele possuía. Portanto ele tinha total domínio sobre ela.

Com isso nota-se que muito cedo a sociedade insinua o perfil perfeito de mulher e também do homem, devendo ela, a princípio ser recatada e educada. Nesse caso não trata-se de uma educação formal, mas sim de subserviência, devendo ainda a mulher ser submissa ao marido. Com isso, desde cedo a menina aprende como se comportar e até mesmo quais são os brinquedos mais adequados para ela brincar. Enquanto ele deve ser forte, provedor e aventureiro.

O objetivo destas determinações sempre foi delimitar limites para a mulher, sendo que a esta nunca foi permitida ir além do homem. Narvaz¹ compara esse aspecto de mulher perfeita que a sociedade insinua com as feições da venerada Maria, mãe de Jesus. Segundo Narvaz:

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

A imagem da mulher ideal passa a ser a de Maria, que não é apenas mãe, adorada por sua condição de humildade, resignação e subordinação. Idealiza-se, a partir daí, a representação feminina de boa mãe, nutridora, protetora, santa e assexuada. (Narvaz apud Klutv, 1986; Luna, 2002; Maluf,1993; Mararo, 1997)

Conforme Narvaz podemos perceber que a mulher passa a ser vista como um ser de doçura, dela espera-se acalento, devendo preservar-se e buscar ser perfeita. Espera-se que ela seja amor e emoção devendo ainda ser símbolo de obediência e delicadeza.

Enquanto o homem sempre foi mais participativo no meio coletivo, em casa sendo o chefe da família, o mantenedor, o "cabeça", aquele que pensa e que decide, não só dentro de casa, mas também nos demais âmbitos sociais. Michele Perrot² menciona que "no teatro da memória as mulheres são uma leve sombra". (Perrot, p.33 apud Ribeiro e França, p.1). Com isso a mulher sempre foi uma mera figurante no processo de construção da sociedade, as suas potencialidades por muito tempo foram sufocadas, inclusive no mercado de trabalho.

Diante dos fatos já mencionados, nota-se que a exclusão vivenciada pela mulher até os dias de hoje é fruto de uma construção social e que ainda hoje encontra-se bem estruturada. Essa posição inferior da mulher em relação ao homem é também revelada em algumas histórias míticas. E pode ser entendido a partir de alguns escritos presentes na Bíblia, no livro de Gêneses. Estas escrituras relatam que após Deus terminar a sua maior criação, o homem, notou nele certa tristeza e sentimento de solidão, portanto decidiu dar a ele uma companheira e por isso fez a mulher, como produto do homem e para servir ao homem. De acordo com Louro,

Assim, a mulher veio cumprir seu papel de companheira, de alento para os dias difíceis do homem; já nasceu dependente dele, veio da sua costela não como sujeito individual que pudesse ter ideias próprias, decidir, ser autônoma, mas com doçura e a candura de quem está pronta para servir ao seu senhor. (Louro, 2010, apud SILVA, p.3).

Todos esses fatos contribuíram para a construção da ideia que se tem da mulher na atualidade e do seu papel na sociedade, refletindo assim no preconceito sofrido por ela, na violência doméstica, na inferioridade salarial.

² Historiadora e professora emérita da Universidade Paris VII. Doutora em historia

Diante a estes fatores, as mulheres viram uma necessidade de mudança desse contexto e passaram a buscar a superação de tais diferenciações. Com isso uniram suas forças e organizaram-se em movimentos que ficaram conhecidos como movimentos feministas. Estes, intencionam desconstruir a ideia de que é natural a dominação do homem sobre a mulher e que ocupe os melhores postos na sociedade, tendo privilégios sobre ela. Parte do princípio de que somos indivíduos que devem obter os mesmos direitos e deveres perante a sociedade e que a mulher pode e deve exercer domínio sobre si.

Conforme Pinto (2010) Os primeiros movimentos feministas surgem por volta do século XIX, na Inglaterra. Foi a partir daí que as mulheres começam a levantar a sua voz e reivindicar os seus direitos que estavam mais direcionados ao voto, mas que, no entanto acontecia de modo bastante tímido. Na época as suas maiores lutas estavam focadas em uma maior participação política da mulher, que até então era vista como incapaz de decidir o futuro político do país. No Brasil o direito ao voto é conquistado um pouco mais tarde, por volta de 1932, após muitas lutas e manifestações de brasileiros.

Posteriormente tais lutas ganham amplitude e novos focos, as mulheres passam a almejar melhorias em outros âmbitos, então começam a reivindicar outros direitos, como por exemplo, liberdade sexual, melhoria das condições de trabalho e igualdade salarial. O principal foco desse movimento passa a ser não só isso, mas também uma autonomia da mulher ao homem, pois esta até então estava sempre, de certa forma, submissa a ele, portanto a mulher buscava liberdade e autonomia.

No Brasil o movimento ganha mais visibilidade durante o regime militar, é quando as mulheres unem ainda mais as suas forças em movimentos, com o objetivo de esclarecer e superar as diferenciações que enfrentam. Esse foi um período muito crítico e decisivo para o movimento, isso por que: "O regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas" (Pinto 2010, p.16) Posteriormente surgiram muitos grupos feministas engajados em diversas lutas em prol das mulheres.

Aqui o movimento teve grande repercussão e fez surgir muitas fundações e líderes do movimento, entre elas Berta Lutz, uma das pioneiras do movimento no Brasil, tendo liderado o grupo das *sufragetes* e fundou a Federação Brasileira pelo progresso Feminino, essa fundação estava engajada nas lutas pelo direito ao voto.

Na década de 80, esse movimento ganha ainda mais força, e as mulheres se envolvem cada vez mais em lutas visando melhorias para a sociedade de modo geral. Foi também nesse período que surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) em 1985, tendo como objetivo sugerir ações governamentais que ajudem a garantir os direitos da mulher.

Embora a mulher tenha obtido muitas conquistas essa aquisição de igualdade de direitos ainda está em construção e isso se mostra também no fato de que, em muitas empresas e cargos a mulher ainda recebe salário inferior ao homem, embora desenvolva a mesma função. Beauvoir (1970, p.14) explica que "Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente".

Outro fator que cabe apontar, e com o qual a mulher ainda vem lutando, é a violência, especialmente a doméstica, ainda são altos os índices de violência contra a mulher, a maioria sofre agressão pelo próprio parceiro. Também são gritantes os casos de estupro. A respeito de questões como estas as mulheres já conquistaram muitos direitos, hoje existem muitas delegacias que estão voltadas para casos como esses. Mas a principal conquista foi indubitavelmente a Lei Maria da Penha (Lei n. 11 340, de 7 de agosto de 2006).

Mesmo diante de tantas lutas e conquistas que o movimento acarretou, infelizmente ao ouvir sobre o feminismo muitos acreditam tratar-se de um movimento que busca inferiorizar o homem, tornando a mulher superior a ele. Essa falta de conhecimento e entendimento em relação ao que significa o movimento feminista tarda o alcance dos seus propósitos. Quanto menos pessoas estiverem conscientizadas sobre o que é o feminismo e os seus reais propósitos, mais difícil será obter as conquistas almejadas.

O movimento feminista tem como base acabar com as diferenciações de direitos e deveres existentes entre homens e mulheres, que foram estabelecidas pela sociedade ao longo do tempo e que tem ocasionado a violência que atinge unanimemente as mulheres, de todas as classes e raças e a impede de se desenvolver na sociedade.

Algumas ponderações sobre o feminismo na escola

O feminismo ganha diferentes conceitos no decorrer do tempo e à medida que a sociedade se modifica. De acordo com o dicionário Aurélio feminismo é um "movimento favorável à igualdade dos direitos civis e políticos da mulher aos homens". No entanto o feminismo enquanto movimento emancipador não é assim entendido por todos. Portanto em alguns momentos as discussões sobre a temática estão envoltas de críticas e preconceitos.

A realidade é que, quando parte desse preconceito tem se fortificado dentro da escola, não só nos dias de hoje, mas ao longo do tempo. Portanto, cabe também a ela tratar do assunto em seus discursos pedagógicos. Guacara Louro afirma que:

Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas, foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual e, então, tradicionalmente deixam de fora, os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais; mas todos os textos, no sentido amplo do termo, são geralmente construídos sob essa ótica. (Louro, 2000 p. 68)

Conforme o autor entende-se que a escola é um local de construção de saber, é lá que a criança começa a ter contato com diferentes pessoas, e em um ambiente bem diferente do lar. Sendo também um lugar de aprendizagem contínua a cerca de valores e princípios de vida. Entendemos que, para que haja um ensino voltado para essa temática faz-se necessário que haja realmente um investimento na formação dos professores, que priorize uma formação continuada.

Já dentro da escola as feministas iniciam as suas ações a partir da década de 70. Tais movimentos se deram a partir do reconhecimento de que as escolas estavam reproduzindo diferenciações, sendo necessário, portanto, mudar tais práticas.

A escola é um lugar onde diversas formas de preconceito e diferenciações podem se espalhar, portanto é indubitável que este fato requer um olhar minucioso. Os profissionais que atuam no ambiente escolar são os principais atores neste processo educacional, pois eles são os mediadores no ambiente escolar, mesmo em suas diferentes funções. Deste modo, espera-se destes profissionais uma qualificação adequada, a qual proporcione aos educandos uma formação educacional mais “rica”, no sentido de priorizar uma educação voltada para o reconhecimento dos valores e princípios que devem conduzir as ações humanas.

A instituição escolar tem papel importante na sociedade, ela é uma das grandes responsáveis pela formação social e pessoal do indivíduo e essa formação deve ser emancipadora, de modo que os indivíduos formados sejam igualmente ativos e críticos na sociedade. Portanto não deve incitar estereótipos, visto que é uma das maiores instituições capazes de desconstruir o preconceito que se tem da mulher.

Nesse processo o professor possui importante papel, cabendo a ele, enquanto mediador promover as discussões a respeito do movimento. Portanto é importante investigar sobre quais

concepções o professor tem sobre o feminismo e se essas concepções poderão contribuir ou não para a desconstrução do preconceito contra a mulher como também para o reconhecimento da importância que ela teve e tem para a sociedade, para o desenvolvimento da sociedade.

É de igual importância investigar como os livros didáticos abordam o movimento feminista ou até mesmo se o movimento é de alguma forma retratado, visto que este consiste em um instrumento de ensino do professor, sendo de fácil acesso para o aluno. Portanto, o modo como a mulher é retratada nestes livros, poderá ter reflexo na construção de ideias formadas sobre o movimento feminista e sobre a mulher no geral.

Ter discussões a respeito do feminismo dentro da escola é sinônimo de um grande progresso para a mulher que antes mal tinha acesso a escolarização. Pois a escola era tida com um local somente para homens, às mulheres não caberia ser educada formalmente, os bons modos seria suficiente e essencial para que ela fosse aceita na sociedade.

E mesmo depois, quando a mulher passou a ter acesso à educação formal, aquilo que lhes era ensinado estava voltado aos cuidados de casa, dos filhos e do marido. Pois de acordo com o pensamento da época a mulher era incapaz de lidar com os conhecimentos científicos. Só quase dois séculos depois dos homens foi que a mulher pode ter acesso a educação escolarizada e ainda assim o currículo voltado para elas era bem mais restrito e muito voltado para o ensino de afazeres domésticos.

Ribeiro e França (2014, p. 1) ressaltam que na educação sempre houve formas dualistas de visão da mulher e homem, "para as meninas o estudo era direcionado desde cedo a atividades como: dona de casa, mãe de família, enquanto aos meninos às atividades eram voltadas ao espaço público e ao domínio das ciências".

Refletir sobre o feminismo nos remete a pensar sobre as contribuições que o movimento trouxe e pode trazer para a educação e para a sociedade no geral, como também reconhecer a mulher como indivíduo importante na sociedade e desconstruir o preconceito existente, principalmente para com a mulher negra.

Nos dias de hoje assuntos relacionados ao feminismo e aos direitos da mulher em alguns momentos estão presentes na escola, no entanto precisam ser expandidas, principalmente no ensino fundamental, pois nesse nível de ensino as discussões são ainda mais ausentes. É importante ressaltar que quanto antes o assunto for discutido dentro das

escolas, maiores serão as chances de se obter êxito de um ensino consistente, daí a importância de essas discussões serem iniciadas já no ensino fundamental.

A escola é um local onde as definições de homem e mulheres são construídas, portanto discutir o feminismo na escola poderá contribuir para uma educação igualitária entre menino e menina, visto que em algumas instituições de ensino existe essas diferenciações, pois algumas escolas ainda mantêm os princípios tradicionais de educação com valores hierárquicos e desiguais. Segundo Santos e Oliveira (p.2): "além de ensinar as "primeiras letras" a doutrina cristã também fazia parte dos conteúdos de ambos os sexos, sendo de algumas diferenças se apresentam, os meninos receberiam aula de geometria e as meninas bordado e costura".

Desse modo, no processo de ensino acabam por delimitar as atividades que cabe a cada um dos sexos e conseqüentemente limita o aprendizado da mulher, podendo ainda ter diferenciações quanto a qualquer tipo de discriminação, oferecendo um ensino, estático, acentuado e hierárquico.

Diante dos acontecimentos e discussões sobre o feminismo, da necessidade de igualdade de direitos da mulher ao homem, suas lutas e vitórias e a forma como a sociedade vê esse movimento, evidencia a importância de se discutir esse tema, sobre a situação da mulher na sociedade. Percebe-se com isso o quanto é importante que tais discussões ocorram na escola, especialmente pela necessidade de valorização dos direitos da mulher e por ser a escola reprodutora de ideias.

É importante refletir sobre essa trajetória de luta da mulher, como também a representação que tem o movimento feminista, para que seja possível educar crianças e adolescentes que compreendam a importância de respeitar a mulher e a igualdade de direitos para todos.

Desse modo, será possível formar homens e mulheres menos machistas, como também mulheres mais seguras e independentes e até mesmo poder diminuir a violência contra a mulher, como também qualquer outra forma de opressão. Levantar essas reflexões a partir dos professores e dos livros didáticos poderá ainda desconstruir a ideia de que um sexo é superior ao outro sendo o homem um determinador de regras ou único que pode tomar decisões na sociedade.

Com isso, percebemos o quanto é importante investigar como o professor tem se posicionado dentro da escola em relação ao movimento feminista, qual ideia tem sobre o

movimento e o que significa para ele. Se está ou não presente no ensino fundamental, se a escola promove palestras informativas sobre a história e os direitos da mulher. De igual importância é analisar os livros didáticos, e como está representada a mulher, as suas lutas e conquistas e o seu papel no desenvolvimento da sociedade ou se de algum modo insinua o preconceito.

Considerações finais

De acordo com o que foi estudado, bem como as pesquisas realizadas sobre as lutas das mulheres, é possível notar que muito foi conquistado, houve de fato grandes avanços, hoje ela tem direito a estudo, segue carreira profissional, pode fazer suas próprias escolhas, se quer ou não casar e construir uma família.

No entanto isso não é tudo que a mulher tem para conquistar, ao olharmos para a situação dela hoje, conclui-se que ainda há muito para superar, principalmente no que diz respeito a valorização dela enquanto humano e reconhecimento de suas capacidades, pois infelizmente a mulher ainda é muito subestimada, e sexualizada.

É preciso superar ainda muitas formas de preconceito e opressão contra ela que são fortalecidos, inclusive dentro da escola, pois apesar dessa instituição ser capaz de desconstruir tais diferenciações, ela pode ainda construí-las ou fortalecê-las, ainda que tais construções estejam ocultas. Sabe-se que a escola é um instrumento fundamental nesse processo, mas é preciso ainda garantir que ela esteja com os propósitos certos e que trabalhe para uma sociedade mais democrática.

É certo que quanto mais autoestima e mais espaço a mulher tiver no meio social, sendo mais valorizada e ativa, será também proveitoso para a sociedade como um todo. Conforme o que foi apresentado aqui, percebe-se a importância de fazer com que a situação da mulher e o feminismo sejam entendidos, como também podemos notar a importância do posicionamento das instituições escolares diante a situação, promovendo discussões a respeito do assunto, pois a escola contribui para o desenvolvimento do aluno, e é nesse espaço que muitas opiniões são formadas.

REFERÊNCIAS:

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ/ : Vozes. 1997.

RIBEIRO, Tamires Almeida e FRANÇA, Fabiane Freire. **Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à educação**. UEL. 2014

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e mitos**. São Paulo, SP/: Difusão Europeia do Livro. 1970.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Revista. Sociol. Polit. 2010

MEDEIROS, Tamara Duarte e RODRIGUES, Hermano de França. **Discursos sexistas na escola: Feminismo e estudos de gênero**. Congresso Nacional de Educação, III CONEDU.

O TEMPO DE IR À ESCOLA

Maria Alveni Barros Vieira

Universidade Federal do Piauí

alvenibarro@bol.com.br

Adauto Neto Fonseca Duque

Universidade Estadual do Piauí

duqueadauto@yahoo.com.br

Simone Vieira Batista

Universidade Federal do Piauí

simonevieira@ufpi.edu.br

Resumo: o que é a idade escolar? Por que foi produzida uma faixa etária da vida humana como regra de ingresso na escola. Quais são os determinantes dessa construção. Estas são as questões norteadoras deste trabalho de investigação científica que tem como objetivo compreender a emergência e o estabelecimento de uma faixa etária do desenvolvimento humano como etapa adequada ao início das vivências educativas escolares. Trata-se de uma pesquisa vinculada à História da Educação cuja abordagem de caráter qualitativo foi realizada a partir da compilação e análise de um conjunto de fontes documentais produzidas nos séculos XVIII e XIX, atrelada à leitura de uma bibliografia específica da temática. Os resultados da investigação indicam que tanto no contexto europeu como no contexto brasileiro, a determinação da idade de ingresso na escola vai acontecer no primeiro quartel do século XIX, quando são decretadas e publicadas leis que cuidavam em regulamentar, entre outras coisas, a obrigatoriedade da instrução primária para as meninas dos 7 aos 10 anos de idade e para os meninos e de 7 aos 14 anos de idade.

Palavras-chave: idade escolar, crianças, institucionalização.

Abstract: what is school age? Why was an age group of human life produced as a rule of entrance into school? What are the determinants of this construction? These are the guiding questions of this scientific research work that aims to understand the emergency and the establishment of an age group of human development as a stage appropriate to the beginning of educational experiences in school. It is a research linked to the History of Education whose qualitative approach was carried out from the compilation and analysis of a set of documentary sources produced in the eighteenth and nineteenth centuries, linked to the reading of a specific bibliography of the theme. The results of the investigation indicate that, in the European context as well as in the Brazilian context, the determination of the age of admission to school will take place in the first quarter of the 19th century, when laws were enacted and published that took care to regulate, among other things, the primary education for girls from 7 to 10 years of age and for boys and from 7 to 14 years of age.

Key words: school age, children, institutionalization.

Introdução

Ao realizarmos leituras de trabalhos acadêmicos que adotam como temática de investigação a escolarização de jovens e adultos no Brasil, facilmente encontramos a expressão “escola para aqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular”. Seguindo essa premissa autores renomados no assunto, a exemplo de Fávero (2011), Haddad (2000) e Soares (2011), constroem parte de suas análises acerca da educação de indivíduos que perderam o período considerado regular para a escola do ensino fundamental e médio, como um direito deles retirado desde os tempos coloniais.

Constatamos, ainda, que a mesma preocupação não é estabelecida para o ensino superior. Não há uma idade oficial para ingressar na universidade. Não há programas especiais para aqueles que supostamente não ingressaram no ensino universitário no início da juventude, mas tão somente para quem não pode frequentar diariamente uma instituição foi criada a condição de fazê-lo a distância ou semipresencial.

Essas observações, que ora fazemos, não foram instituídas no sentido de desqualificar qualquer pesquisa acadêmica, mas tão somente provocar uma discussão que achamos ser pertinente ao tema e que até agora não conseguimos encontrar nos referenciais bibliográficos por nós compilados sobre a escolarização de jovens e adultos. Acreditamos ser necessário refletir sobre as naturalizações existentes em relação aos tempos escolares e evitar os anacronismos costumeiros que transferem para tempos passados, valores e práticas educativas dos dias atuais. Portanto. Nesse trabalho, temos como objetivo principal compreender a emergência e o estabelecimento de uma faixa etária do desenvolvimento humano como etapa adequada ao início das vivências educativas escolares.

Considerando, pois, que ao longo da história, a inserção das crianças nas escolas em idade específica levou a naturalização da associação da condição da infância e tempo escolar, questionamos: o que é idade escolar? Por que foi produzida uma faixa etária da vida humana como regra de ingresso na escola? Quais são os determinantes socioculturais e políticos dessa construção? As respostas a tais indagações encontram-se ancoradas em um conjunto de obras que de forma direta ou indireta encontram-se relacionadas com a temática, dentre as quais destacamos Herbart (1806, 1835), Fröbel (1827, 1885), Ariès (1981), Souza (1999), Parente (2006), Gallego (2009) e Vieira (2013).

Ressaltamos que a nossa intenção com esse trabalho, mais do que explicar a origem de um fenômeno históricoeducacional, pretendemos instigar reações, provocar questionamentos e, quiçá, novas pesquisas.

Metodologia

Este trabalho, faz parte de um conjunto significativo de pesquisa na área de História da Educação que adotam como referencial teórico-metodológico os pressupostos elaborados pela História Cultural em suas relações com uma sociologia histórica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que as fontes de informação utilizadas no transcurso das investigações compreenderam duas modalidades: bibliográficas e documentais. As fontes bibliográficas são compostas tanto por obras produzidas nos séculos XIX e XX que nos permitiram obter algumas informações sobre a idade escolar no contexto europeu, como por trabalhos realizados em âmbito nacional, que abordam o tema de forma transversalizada a exemplo dos supra citados.

No que tange às fontes documentais, estas compreendem um conjunto de documentos impressos e manuscritos, produzidos nos séculos XVIII e XIX de natureza administrativa e legislativas (normas, leis, estatutos, regimentos, portarias), além de fontes que tratam mais especificamente da educação escolar (concursos para provimento das cadeiras, leis sobre a organização do ensino, mapas de matrícula e frequências dos alunos) elaboradas pelos poderes Executivo e Legislativo do Brasil colonial e imperial, pertencentes ao Arquivo Público do Piauí e Arquivo Ultramarino de Lisboa.

Por entendermos a idade escolar como uma construção sóciohistórica e cultural relacionada ao tempo de escolarização, procuramos realizar as análises das fontes ancoradas na concepção *tempo* delineada por Elias (1998, p.14) como um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem e que possui uma função reguladora. Segundo o autor “A determinação do tempo tem funções precisas, as quais, por sua vez, podem modificar-se de maneira específica no correr do desenvolvimento da sociedade.” Nesse sentido, a vinculação da idade escolar à noção de tempo nos permite entender que o estabelecimento de uma idade específica para o ingresso na escola não existem como um elemento natural, mas sim, como um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola. Portanto, passível de transformações ao longo da história.

O quadro cronológico desta investigação principia com um recuo à Idade Média a fim de ilustrarmos modelos de organizações sociais que não adotavam uma hierarquia temporal rígida nas escolas a exemplo do que ocorre nos dias atuais. Estabelecemos o primeiro quartel do século XIX como recorte temporal final em alusão ao estabelecimento das leis de obrigatoriedade de ensino que cuidam em determinar uma idade específica para o ingresso das crianças na escola.

Quanto aos limites geográficos deste trabalho, muito embora façamos uma contextualização da construção da idade escolar no cenário educacional europeu, procuramos, no avançar das análises situar os dados no conjunto da História da Educação no Brasil e no Piauí, mais especificamente. Por conseguinte, julgamos ser útil organizar a análise e discussão dos emtês partes independentes mas que dialogam entre si.

Análise e discussão dos dados

A idade escolar é uma construção histórica cultural que emergiu em contexto social determinado. Durante a Idade Média, por exemplo, as pessoas não sabiam suas datas de nascimento, consequentemente a idade não fazia parte daquela sociedade. Ariès (1981), em obra intitulada *História social da criança e da família* explica-nos que nas escolas e colégios da Idade Média misturavam-se alunos em fases diferenciadas do desenvolvimento humano (pueros, adolescentes, juvenes, senes) em um mesmo espaço de aprendizagem. Inexistia uma hierarquia temporal em correspondência idade\série. Não havia, também, organização de estudos direcionados a grupos etários específicos. Parente (2006) destaca que a entrada na universidade no período denominado de baixa Idade Média, poderia ser feita a partir dos 12 anos de idade e o tempo de permanência do aprendiz variava conforme seu ritmo de estudo.

No início dos tempos modernos (século XV ao XVIII), algumas iniciativas seriam adotadas no sentido de estabelecer um período de ingresso nas escolas. Todavia, as medidas limitaram-se a excluir crianças de até 10 anos de idade fora dos colégios, ademais persistiria a liberdade de ingresso na escola em qualquer idade: “[...] crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a ideia de separá-los.” (ARIÈS, 1981, p. 115).

Somente no século XIX, é que os estudos acerca do desenvolvimento humano vão ganhar maior visibilidade e consequentemente, maior influência na organização da escola e da escolarização de crianças e jovens. Os escritos pedagógicos de Fröbel, assim como os de Herbart, constituem um forte testemunho da cultura educacional e educativa do seu tempo preocupada em demarcar a idade escolar das crianças relacionada aos conteúdos e métodos de instrução.

Na obra *Pedagogia geral* (1806) e posteriormente no trabalho *Esboço de lições pedagógicas* (1835, 2009), o filósofo e professor Johann Friedrich Herbart (1776-1841), delineia uma proposta de educação escolar organizada em atenção à idade das crianças organizada para quatro fases:

- a) Primeira fase do desenvolvimento infantil (0 a 3 anos de idade);
- b) Segunda fase do desenvolvimento infantil (4 e 6 anos de idade);
- c) Terceira fase do desenvolvimento infantil (7 e 8 anos de idade);
- d) Quarta fase - pré-adolescência.

Também o pedagogo Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) no tratado intitulado *A educação do homem, Fröbel (1827, 1885)* apresenta de forma detalhada uma proposta de educação escolar ancorada em três estágios do desenvolvimento humano:

- a) A primeira infância;
- b) A infância ou idade pré-escolar;
- c) A meninice ou idade escolar. Aqui é possível perceber uma definição da idade escolar como aquela relaciona à *meninice*, - dos seis ou sete anos aos nove ou dez anos de idade.

Embora no século XIX fique evidente a necessidade de organizar a educação escolar das crianças em conformidade com suas características de desenvolvimento físico, motor, cognitivo, moral, devemos ressaltar que não era considerada estranha a entrada de jovens em escolas elementares juntamente com meninos. Na verdade, ainda não era percebida a necessidade de se estabelecer rigorosamente uma idade para se ingressar no universo escolar. Mesmo quando os mestres se habituaram a compor as classes em função da idade dos alunos, a sociedade, de maneira geral, continua a ignorar a distinção escolar das idades, até porque, a maioria não tinha acesso à escola.

No contexto escolar brasileiro colonial, parece não existir a determinação de um tempo específico para ir à escola. Estudiosos da educação brasileira, a exemplo de Soares e Galvão (2005), afirmam que desde a chegada dos padres da Companhia de Jesus no Brasil o ensino do ler, escrever, contar e rezar destinava-se às crianças, jovens e adultos indígenas como ação prioritária do processo colonizador. Por outro lado, Vieira (2013) observa, que com o avançar do tempo e dos projetos coloniais portugueses, os jesuítas passaram a priorizar sua ação educativa junto aos meninos, meninas e jovens enquanto os adultos eram destinados ao trabalho manual.

Todavia, não há uma distinção clara das idades pertinentes à criança, ao jovem e ao adulto. Tão pouco uma regra específica declarando a idade de ingresso nas escolas, nos colégios e nos seminários instalados em solo brasileiro pelas ordens religiosas. Há que se observar a finalidade da criação dessas escolas no período colonial para podermos

compreender que a definição de uma idade específica para frequentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos. Assim em um projeto colonizador a escola não poderia adotar o critério da idade escolar, sendo este, nas palavras de Parente (2006), produtor de processos excludentes.

Ainda no período colonial, mas no momento histórico das reformas educativas sob os auspícios do Marquês de Pombal, a educação destinada às pessoas que habitavam no Brasil iria ser marcada pelo alvará de 1759 e pela lei de 1772. Nenhuma das legislações demarcam uma idade apropriada para o ingresso na escola, entretanto a Lei de 1772, que cuidava em distinguir quem estava destinado aos estudos elementares e ao trabalho braçal em referência à classe social de pertencimento, indica tão somente que meninos deveriam ser estudantes dessas escolas: meninos pequenos doces, tenros, susceptíveis das boas impressões, mas também os meninos maiores que ali estão para seguirem os estudos de ciências na Universidade de Coimbra.

Mesmo no início do século XIX, quando o debate em torno da escolarização da população brasileira encontra-se diretamente relacionado à legitimação de uma nova ordem política não será possível assistir ao delineamento de uma proposta concreta de idade escolar. Enquanto a Carta de Lei de 25 de março de 1824 cuidava em disciplinar a gratuidade da instrução primária no elenco dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, o decreto imperial de 15 de outubro de 1827 regulamentou a criação das escolas de primeiras letras destinadas aos meninos e às meninas. Destacamos que nos discursos dos agentes administrativos das províncias a instrução elementar para além das crianças, também destinava-se aos jovens.

Souza (1999) observa, que a legislação foi um dos instrumentos amplamente utilizados pela burguesia liberal para reformar os sistemas de ensino e adequar a escola aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e às necessidades da nova ordem social. Não por acaso, com a criação do Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 que instituiu as Assembleias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, legislar sobre a instrução pública, os administradores das províncias brasileiras prescreveram leis, que dentre outras coisas iriam estabelecer a obrigatoriedade do ensino.

Adotando como exemplo a província do Piauí, no ano de 1845 os deputados da Assembleia Legislativa do Piauí decretaram e publicaram, a *Lei nº 198 dando providências sobre a Instrução Pública na província do Piauí*, que determinava a obrigatoriedade do

ensino escolar para a instrução primária dos 7 aos 10 anos de idade para as meninas e de 7 aos 14 anos de idade para os meninos:

[...]

Todos os pais de família são obrigados a darem a seus filhos a instrução primária estabelecida por esta Lei. Esta obrigação começa aos sete anos de idade, e estende-se até aos 10 nas fêmeas, e aos 14 nos varões.

Os que não mandarem seus filhos as escolas públicas, ou delas as tirarem antes de aprovados em exame, sofrerão anualmente por cada um, que estiver dentro da referida idade, a multa de dez mil réis, que será imposta pelo Diretor, e arrecadado pelo Procurador da Câmara respectiva a cujos cofres pertencerá. (LEI Nº 198, DE 6 DE OUTUBRO DE 1845, p. 209-213 e 217).

A propósito do estabelecimento de uma idade escolar, Gallego (2009) afirma que, sem dúvida, a delimitação de um período da vida humana como ideal para que a população da Província frequentasse a escola primária constituiu um dos marcados temporais mais importantes conquistados entre os anos de 1850 e 1890, posto que:

Ao se estabelecer uma faixa de *idade* conforma-se uma característica importante na cultura escolar, sendo a idade um dos aspectos que compõe uma das temporalidades do *tempo escolar*, esse entendido como uma temporalidade social [...]. (GALLEGO, 2009, p. 2).

É importante observarmos que, naquela época, a idade da criança e do jovem não estava relacionada com certo nível de ensino e igualmente com uma faixa etária específica da educação escolar. No mapa que constava a frequência dos alunos às aulas públicas da cidade de Parnaíba no ano de 1844, por exemplo, o número de alunos matriculados era de trinta e cinco (35) com idades entre oito (8) e dezoito (18) anos e a média de idade de onze (11) anos.

Já no mapa que constava a frequência dos alunos à aula pública de Latim na cidade de Oeiras no ano de 1846 chamou-nos atenção no conjunto dos alunos matriculados (24), a presença de quatro (4) crianças de dez (10) e onze (11) anos de idade, portanto, na fase ainda de meninice. Nessa escola pública de Latim, os demais alunos estavam com treze (13), quatorze (14), quinze (15) e dezenove (19) anos de idade.

No Piauí, como em outras províncias brasileiras, nem sempre será possível o cumprimento da idade escolar estabelecida por lei. Até porque o estabelecimento de uma faixa etária para a escolarização inicial nos leva à outro questionamento: por quanto tempo meninos e meninas deveriam permanecer na escola de primeiras letras? De acordo com os estudo de Gallego (2009, p. 5) realizados sobre o tema, “[...] o critério adotado para a saída da escola

era a aquisição dos conteúdos previstos atestados pelos exames, o que significa que o momento de sair da escola era quando o aluno ‘estava pronto’.” Na prática poderia demorar de dois até oito anos.

Parece-nos que nas escolas de primeiras letras particulares aproximavam-se mais das idades dos escolares por nível de estudo. No *Mapa dos alunos da escola de primeiras letras do frei Antônio Joaquim de Brito do ano de 1846*, instalada na cidade de Parnaíba, constava vinte e quatro (24) meninos matriculados; vinte na faixa etária entre sete (7) e quinze (15) anos de idade e média geral de dez (10) anos de idade.

De fato, havia uma grande dificuldade das autoridades imperiais em garantir escolas para meninos e meninas em idade de 7 aos 14 anos de idade. Havia também uma baixa frequência nas escolas abertas ao público, caracterizando que o tempo de ir à escola confrontava-se com outra temporalidade: o tempo de permanência na escola. Mas, a despeito das possibilidades de dar cumprimento, ou não, as normatizações do tempo de ir à escola pelo Estado, o certo que o princípio legal vai sendo adotado lentamente no século XIX para encontra-se amplamente associado a organização da escola e da escolarização no século XX.

Considerações Finais

Diante de tudo o que foi exposto, podemos concluir quemuito embora a inserção das crianças nas escolas em idade específica tenha conduzidos alguns estudiosos à naturalizarem a associação da condição da infância ao período adequado de escolarização, essa naturalização é uma construção social e cultural que transforma o não ingresso da criança na escola no tempo considerado próprio, como um aspecto de processos excludentes.

Percebemos, também, que a determinação de uma idade escolar não é algo natural, mas uma construção simbólica reguladora, carregada de valores e intenções, que sofrem variações no transcurso da história da humanidade em conformidade com o que se espera dos sujeitos sociais. Destacamos que, de fato, foi a existência dos tratados pedagógicos produzidos no século XIX que corroboraram para o entendimento da infância como o período adequado a uma boa educação assim como para a necessidade de associar a idade da criança ao ingresso na escola. E que as ideias circulantes sobre a existência de um momento específico para iniciar a escolarização, parecem se generalizar na Europa, no Brasil e nos sertões do Piauí ainda no primeiro quartel do século XIX. Mais nas determinações legais do que nas práticas cotidianas da escola.

Recomendamos, por fim, que os estudos acerca da escolarização de jovens e adultos no Brasil, possam ficar mais atentos às análises dos tempos escolares em relação aos fatores históricos, políticos, sociais e culturais que condicionaram sua organização, ou não.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora S.A., 1981.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In: **Coleção das leis do Império do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1878. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 2\abril\2016.

_____. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 que faz algumas alterações e adições à constituição política do Império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832. In: **Coleção das leis do Império do Brasil de 1834**. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 24\maio\2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

FRÖBEL, Friedrich August, Wilhelm. **A educação do homem**. New York: Lovell & Company, 1885. Disponível em: www.educationofman00froeb.pdf. Acesso em 2/marc/2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. **A pedagogia geral**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PORTUGAL. Alvará de regulamento dos Estudos Menores com data de 28 de junho de 1759. In: SILVA, António Delgado da. **Collecção da legislação portugueza desde a última compilação das ordenações**. Lisboa (Portugal): Typografia de Maigrense, 1830. Disponível em: <www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt>. Acesso em 23 de ago. 2010.

_____. **Lei de 6 de novembro de 1772, por que Vossa Magestade é servido socorrer aos funestos Estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo; e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Domínios, debaixo da inspeção da Real Mesa Censória**. Disponível em: www.ige.min-edu.pt/upload/docs/lei-6-11.1772. Acesso em 12 ago. 2009.

PIAUÍ. APEPI. Lei n 198 – publicada aos 6 de outubro de 1845, dando providências sobre a Instrução Pública. In: **Livro de registo de leis e resoluções da assembleia da província (1843-1848)**. Oeiras, PI: Typografia Provincial, 1848.

_____. APEPI. Mapa do ensino primário e secundário da província do Piauí do ano de 1845. In: **relatório do Presidente da Província do Piauí apresentado na abertura da Assembléia Legislativa provincial no dia 1º de Agosto de 1845**. Oeiras, PI: Typografia Provincial, 1845.

_____. APEPI. Mapa do ensino primário e secundário da província do Piauí do ano de 1846. In: **relatório do Presidente da Província do Piauí apresentado na abertura da Assembléia Legislativa provincial no dia 1º de Agosto de 1846**. Oeiras, PI: Typografia Provincial, 1846.

_____. APEPI. **Mapa dos alunos que frequentavam as aulas públicas de primeiras letras da cidade de Parnaíba no ano de 1846**. Parnaíba, 17 de maio de 1847.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

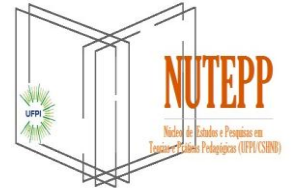
VIEIRA, Maria Alveni Barros. **A educação escolar das crianças no Piauí (1730-1859)**. Teresina: Edufpi, 2013.



VII

Semana Acadêmica de PEDAGOGIA

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



GT – LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

A LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

Brunna de Sousa Nunes

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

Email: brunnasousa_22@hotmail.com

Karen Michele de Sousa

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

Email: kmichelesousa@hotmail.com

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

Universidade Federal do Piauí-CSHNB

Email: isabelorquiz@ufpi.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo destacar o lúdico como instrumento fundamental no processo de ensino de jovens e adultos. Acredita-se que uma aula desenvolvida com atividades lúdicas torna-se um forte instrumento de auxílio na aprendizagem, se utilizado pelo educador de forma preparada, sistematizada e com objetivos definidos, tendo como alvo oferecer ao educando um espaço atrativo, prazeroso e necessário ao seu desenvolvimento e à aprendizagem como um todo. O desejo de produzir o trabalho surgiu a partir da experiência vivenciada na disciplina de didática da alfabetização na qual fomos encarregados de alfabetizar alguém. A construção do artigo se deu a partir de pesquisas bibliográficas e relato de experiência na disciplina. A pesquisa e a experiência possibilitou compreender que o lúdico tem grande importância na construção do conhecimento do jovem e adulto e que somente assim será possível superar de fato o analfabetismo.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento, Ensino lúdico, Educação de jovens e adultos.

SUMMARY: This article aims to highlight playfulness as a fundamental instrument in the teaching process of youths and adults. It is believed that a class developed with play activities becomes a strong instrument of assistance in learning, if used by the educator in a prepared, systematized and with defined objectives, aiming to offer the student an attractive, pleasant and necessary space to his development and learning as a whole. The desire to produce the work arose from the experience lived in the discipline of didactics of literacy in which we were in charge of literacy someone. The construction of the article was based on bibliographical research and experience report in the discipline. The research and the experience made it possible to understand that the playful has great importance in the construction of the knowledge of the young and adult and that only in this way will it be possible to overcome illiteracy.

Key-words: Literacy and Literacy, Play education, Youth and adult education.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são fundamentais para que o indivíduo possa exercer os seus direitos e deveres perante a sociedade com sucesso, no entanto, embora a educação formal seja um direito de todos, muitos ainda tem acesso a ela, pois o índice de analfabetismo no Brasil ainda é gritante, além disso, nota-se que é grande o número de estudantes que não tem bom êxito na escola. Esse fato aponta a necessidade de se promover políticas educacionais que revertam esse quadro. Cabe ao professor, enquanto mediador do ensino, buscar os meios para que o aluno obtenha êxito no processo de aprendizagem.

Investir no lúdico como pratica na alfabetização e letramento de jovens e adultos é romper com o método tradicional de ensino e com a ideia de que a ludicidade serve somente para a criança. É almejar que o aluno adulto obtenha um aprendizado efetivo, com habilidades além do ler e escrever, fazendo uso da realidade do educando a fim de que ele apreenda o conhecimento formal.

Para abordar a temática o trabalho está estruturado em duas partes, a primeira parte consiste em destacar a significância do lúdico no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos e de que modo favorece a aprendizagem por parte desses alunos, como também contribui para que o aluno supere de fato as suas dificuldades e conseqüentemente supere-se o fracasso escolar.

Posteriormente é apresentado um relato de experiência na disciplina de Didática da Alfabetização, aonde a turma do V período de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (CSHNB) – Picos, foi incumbida de alfabetizar alguém, em seguida será descrito um pouco sobre os meios lúdicos que foram utilizados para trabalhar com alfabetizando. A construção do artigo se deu a partir de pesquisas bibliográficas e de relato de experiência do pesquisador, tendo como objetivo enfatizar a importância de alfabetizar e letrar através da ludicidade os jovens e adultos.

METODOLOGIA

Para a construção do presente artigo, utilizamos como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, nesta perspectiva nos ancoramos nas considerações de alguns estudiosos, tais como Magda Soares (2003) e Vietro (2013) e algumas outras leituras sobre a realidade da educação de jovens e adultos ao longo dos séculos.

Partindo do estudo de referenciais que tratam da temática trabalhada, partiu-se para a alfabetização e letramento. Esse trabalho contemplou um alfabetizando de 30 anos de idade e que cursou até o 3º ano do ensino fundamental. A experiência realizou-se por meio de

encontros na residência do aluno. Os encontros aconteciam somente nos finais de semana, pois devido ao trabalho, o alfabetizando só tinha disponibilidade aos sábados e domingos. Assim apresentaremos um relato das situações vivenciadas possibilitadas por intermédio da disciplina de Didática da Alfabetização.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PAPEL DO PROFESSOR

Durante muito tempo as atenções de educadores e estudiosos estiveram voltados para a promoção de um ensino efetivo e lúdico voltado para as crianças, até então não pensava-se tanto na educação de jovens e adultos. Segundo Strelhow: “Foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos voltam a pautar a lista de prioridades necessárias do país”. (STRELHOW, p. 52).

Nesse período foram desenvolvidos programas com o objetivo de alcançar um número maior de analfabetos, mas tendo como meta primordial promover o desenvolvimento do país e diminuir o alto índice de analfabetismo. Diante disso, nota-se que havia uma preocupação em universalizar o ensino para jovens e adultos, mas não havia de fato um interesse em melhorar a qualidade do ensino. Na época a alfabetização desses alunos era realizada de maneira tradicional e até mesmo superficial, no que resultava na formação de analfabetos funcionais. Segundo Magda Soares (2003), o analfabeto funcional é aquele que não tem o hábito de praticar a leitura e a escrita, tais ações não fazem parte do seu cotidiano.

Nota-se que para essa modalidade de ensino, sempre buscou-se soluções imediatas e limitadas, que resulta num aprendizado sem consistência. Para reverter essa situação é preciso que sejam estabelecidas práticas de ensino que proporcione para esse alunado um aprendizado mais significativo, de modo que desperte nele o real interesse e entusiasmo em aprender.

O adulto, assim como a criança, aprende quando é motivado, quando o processo constitui-se na construção prazerosa das situações que positivam o aprender. Esse fato acaba estagnando a participação do indivíduo na sociedade, pois não basta saber reconhecer as palavras, é preciso compreender o contexto social. Conforme afirma Cunha (1999, p. 12 apud Vietro. et al. 2013, p. 72).:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. Entender o que se lê e escrever o que se entende [...]. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

No decorrer da história e até os dias atuais, o analfabeto, principalmente adulto tem convivido com o preconceito da sociedade que ao tempo em que o exclui exige dele cada vez mais competências para que adquiram uma vaga no mercado de trabalho e atue nos demais âmbitos sociais.

Acredita-se, que o lúdico poderá possibilitar a maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem, à medida que o aproxima de sua realidade, conforme o seu contexto. Esse ensino indubitavelmente foge a que Paulo Freire (2003) no livro *Pedagogia da Autonomia* chama de educação bancária, que consiste em um ensino tradicional e que acaba por limitar o aprendizado do aluno e está distante dos fatos vivenciados por ele.

Diferente da concepção de muitos, esse lúdico não é somente para a criança, pois a ludicidade não é apenas brincadeira, deve ser trabalhada pelo professor com seriedade e dedicação. Nas palavras de Santos:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS 2007, p. 60)

Nesse processo é importante que o educador busque sempre inovar os seus conhecimentos e utilize da sua criatividade, mas também que seja cauteloso de modo a evitar infantilizar o ensino. É fundamental que ele considere os aspectos do aluno, que se trata de um adulto e, portanto, traz consigo concepções de mundo e vivências. O professor, enquanto mediador em sala de aula constrói juntamente com o aluno sentidos e significados. Diante disso, é preciso que ele reflita sobre quais percepções sobre leitura e escrita ele está construindo juntamente com o aluno.

Ao utilizar o lúdico como prática de ensino o professor proporciona ao aluno um aprendizado prazeroso, a partir do uso de jogos e dinâmicas relacionadas ao assunto proposto como também por meio de discussões, fazendo a utilização de materiais diferentes que prendam a atenção do aluno, fazendo também uso de textos lúdicos, no que se refere ao processo de alfabetização e letramento. Tais ações fazem com que o aluno compreenda mais facilmente aquilo que o professor propõe.

Trabalhar com o lúdico não se trata só de material, mas de ambiente. Um ambiente agradável e acolhedor facilita a aprendizagem do aluno e possibilita que ele apreenda os conteúdos, gerando assim o conhecimento, o preparo desse ambiente também cabe ao

professor. Para que ele faça uso dos meios lúdicos necessários, é relevante que ele faça uma investigação, conheça a turma e as suas dificuldades, desse modo será possível selecionar os meios necessários para trabalhar com esse aluno.

O LÚDICO COMO PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESCRREVENDO A EXPERIÊNCIA X

Os alunos do V período de Pedagogia na disciplina de Didática da alfabetização da UFPI foram incumbidos de alfabetizar ou pelo menos acompanhar o processo de alfabetização de um sujeito no período 2016.1. Desde o princípio a proposta consistiu em um grande desafio, pois a turma era unanimemente inexperiente, contudo, conduzir alguém no aprender a ler e escrever acabou se convertendo em um grande aprendizado.

Os encontros ocorrem semanalmente na residência do alfabetizando, tratando-se de um projeto extensivo voltado para a comunidade, tendo como objetivo proporcionar para aqueles que não tiveram chance de estudar a oportunidade de se apropriar de novos conhecimentos. As atividades eram selecionadas pelo aluno alfabetizador, inicialmente foi aplicado o auto ditado que precedeu o aproveitamento de atividades com vista a conhecer as dificuldades do aluno para então trabalhá-las. No decorrer do estudo foram utilizados textos que aproximavam o aluno da realidade vivenciada por ele, como por exemplo, leitura de trechos musicais, escrever cartas e bilhetes e o uso do alfabeto móvel.

Almejando um ensino-aprendizagem emancipatório, superador da educação tradicional, é que vislumbramos que as vivências lúdicas estejam efetivamente presentes na sala de aula, contribuindo para a compreensão e enriquecimento da realidade de vida dos alunos jovens e adultos.” (Oliveira et al. p.1).

Quando o professor utiliza o lúdico efetivamente em sala de aula ele está facilitando a compreensão por parte do aluno da sua realidade e isso consiste em uma ação emancipatória, pois o indivíduo só pode se libertar da opressão quando ele reconhece a sua realidade opressiva.

O professor ao lidar com um alfabetizando adulto deve ter o cuidado de considerar o seu perfil, as experiências que esse aluno já traz consigo, possíveis traumas e outros problemas pessoais isso se faz importante para que ele utilize as estratégias corretas para lidar com o aluno, não podendo esquecer que cada indivíduo é ímpar em suas características.

Portanto nos primeiros encontros houve uma espécie de sondagem do aluno, buscando conhecer o seu perfil, os seus sonhos, as suas limitações. Apoiado no princípio construtivista de que o aluno não é uma tábula rasa, pois cada indivíduo é ímpar e traz consigo certa

bagagem de conhecimento que pode interferir ou somar no processo de ensino. Dessa forma, concebemos que:

O primeiro princípio construtivista é teórico. Consiste em orientar as estratégias de ensino em função da convicção dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que tem conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para as novas aprendizagens (TEBEROSKY ; COLOMER, 2003, p. 81).

Trabalhar ludicamente com um alfabetizando adulto em alguns momentos pode parecer uma tarefa difícil, muitas vezes o educador não está preparado para construir uma aula diferenciada com os alunos, especialmente com o jovem e adulto. Nesse processo uma das maiores dificuldades encontradas foi a de selecionar os materiais lúdicos adequados e tornar o ambiente interessante para o aluno, mas com o cuidado de não tornar o método infantil, sob pena de distanciar-lo.

A princípio o aluno pareceu um tanto desanimado, pois só conseguia enxergar as suas limitações, igualmente difícil foi reanima-lo e mostrar-lhe que é possível quando de fato luta-se por algo desejado. É importante que o professor reconheça também esse papel que cabe a ele, o de não desistir facilmente do aluno.

No início dos encontros o alfabetizando apresentava poucas habilidades de leitura e escrita, embora reconhecesse as letras do alfabeto expunha grandes problemas para conseguir uni-las e formar palavras. Ao final dos encontros, fazendo uso de materiais lúdicos o aluno conseguiu evoluir para o nível alfabético conforme LEAL (2010) nesse nível ela compreende o que a escrita representa e como representa e, por isso, é capaz de produzir qualquer escrita, embora ainda não domine as convenções ortográficas”

Em meio as dificuldades encontradas, em parte por inexperiência, indubitavelmente nada se compara ao prazer de presenciar o desenvolvimento do aluno, cada evolução é digna de comemoração e com o tempo percebe-se que cada indivíduo tem o seu ritmo e respeitar esse ritmo se faz extremamente importante. É fundamental que o professor não cogite pular as etapas de desenvolvimento de cada aluno para não prejudica-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante educar os jovens e os adultos, no entanto essa educação deve ser voltada para a cidadania e para a emancipação. Não basta ensinar a ler e escrever é preciso ser capaz de compreender a realidade vivida, o estudo realizado possibilitou compreender que o ensino lúdico contribui para aproximar o indivíduo dessa realidade isso requer preparo do professor

que é o mediador nesse processo. Somente assim será possível viabilizar as mudanças que a sociedade necessita inclusive no que se refere à superação do fracasso escolar que em parte está relacionada ao método que o professor opta para ensinar a seus alunos.

REFERENCIAS

STRELOW, Thyeles Borcarte. **Breve historia sobre educação de jovens e adultos no Brasil**. PUCRS.

OLIVEIRA, Eliene; RODRIGUES, Marcia do Socorro; SOUZA, Rejanete Silva; Guimarães, André Rodrigues. **O lúdico na educação de jovens e adultos**. UNIFAP.

VIETRO, Juliana de Garcia; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. **O papel do docente na educação de jovens e adultos**. Revista científica de letras, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

SANTOS, Marli dos Santos (org). **O lúdico na formação de educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos; PAIXAO, Maria do Socorro dos Santos Leal. **Psicolinguística e alfabetização**. Teresina: EDUFPI, 2010. 100p.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a escrever: **Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A RELAÇÃO COM A ESCOLA DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO COMPLEXO DA CIDADANIA EM PICOS – PIAUÍ: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO MEDIANTE PRÁTICAS DE LEITURA

Tamires Barros Veloso
Napoleão Marcos de Moura Mendes
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
tamiresbarros32@gmail.com
napoleaomendes@yahoo.com.br

RESUMO: A educação escolar no contexto de adolescentes em conflito com a lei são discussões que necessitam ser incorporadas ao debate educacional. O presente estudo tem como objetivo geral investigar a relação com o saber escolar dos adolescentes em conflito com a lei abrigados no Complexo de Defesa da cidadania (CDC) em Picos-PI. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, além de investigar a relação com a escola, por meio da entrevista do tipo parcialmente estruturada com quatro adolescentes, desenvolveu-se também ações para contribuir com o processo educacional desses adolescentes, através de práticas de leitura, em conexão com o “Projeto Biblioteca no Complexo da Cidadania: Doe livros e liberte sonhos”. O trabalho utilizou autores como Charlot (2000), Salum (2014), Pirozzi (2001), dentre outros para construir o referencial teórico. A relação escolar não se configurou significativa na vida desses adolescentes, em tese, não existiu esse vínculo com os aspectos que permeiam o ambiente escolar. Dessa forma, compreende-se a importância do quanto uma relação significativa com a instituição escolar pode contribuir para fazer a diferença na vida de um sujeito, refletindo assim, partir do relato das experiências escolares, se a escola não poderia ter desenvolvido outras estratégias que pudesse ter garantido a permanência dos mesmos e implicado em outra realidade. Nesse sentido, de forma a contribuir, mesmo em uma instituição privativa de liberdade é possível construir relações significativas com o elemento educacional, o que aconteceu a partir do envolvimento significativo dos jovens em conflito com a lei em práticas de leitura.

Palavras – Chave: Educação. Adolescente. Conflito. Leitura.

ABSTRACT: School education in the context of adolescents in conflict with the law are discussions that need to be incorporated into the educational debate. The present study has as general objective to investigate the relation with the scholastic knowledge of adolescents in conflict with the law housed in the Complex of Defense of the citizenship (CDC) in Picos-PI. The methodology used is action research. In addition to investigating the relationship with the school, through a partially structured interview with four adolescents, actions were also developed to contribute to the educational process of these adolescents through reading, in connection with the "Library Project in the Complex of Citizenship: Donate Books and Release Dreams". The work used authors like Charlot (2000), Salum (2014), Pirozzi (2001), among others to construct the theoretical reference. The school relation did not become significant in the life of these adolescents, in theory, there was no such link with the aspects that permeate the school environment. Thus, we understand the importance of how a significant relationship with the school institution can contribute to make a difference in the life of a subject, thus reflecting from the report of the school experiences, if the school could not have developed other strategies that could have guaranteed the permanence of the same and implied in another reality. In this sense, in order to contribute, even in a custodial

institution, it is possible to build meaningful relationships with the educational element, which happened from the significant involvement of young people in conflict with the law in reading practices.

Key-words: Education. Teenager. Conflict. Reading

INTRODUÇÃO

A educação escolar no contexto dos adolescentes em conflito com a lei são discussões que necessitam ser incorporadas ao debate educacional de forma a promover reflexões sobre a função educativa da escola na vida do sujeito sobre contextos diversos, reafirmando o direito de Educação para todos, subjazendo a tentativa de entender a função social que a escola vem exercendo na sociedade.

Para a presente pesquisa, foi constituído como objetivo geral investigar a relação com o saber escolar dos adolescentes em conflito com a lei abrigados no Complexo de Defesa da cidadania em Picos-PI. E como específicos, identificar o nível e etapa de escolarização de cada sujeito, analisar suas experiências escolares e discutir a relação desses adolescentes em conflito com a lei com práticas de leituras, promovidas mediante o desenvolvimento do “Projeto Biblioteca no Complexo da Cidadania: Doe livros e liberte sonhos”, que consiste na constituição de uma biblioteca no espaço onde estão abrigados esses jovens em conflito com a lei e o desenvolvimento de oficinas de leitura, com intuito de levantar informações para essa discussão e contribuir assim com o processo educacional e social desses adolescentes.

O Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069 – 13 de julho de 1990) norteia o trabalho pedagógico/educacional que se deve desenvolver com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade, ressaltando os principais direitos sociais desses adolescentes, dentre eles, não menos importante que os outros, o de uma educação efetiva de qualidade, sendo justamente um dos propósitos principais deste trabalho, o de contribuir com o processo educacional e social dos adolescentes que encontram-se no Complexo de defesa da Cidadania, tendo em vista que a instituição não desenvolvia nenhuma ação nesse sentido, estruturando assim a necessidade de uma ação educativa interventiva ao processo metodológico deste trabalho, enfatizando assim a pesquisa não apenas como elemento de investigação, mas enquanto objeto de ação e transformação.

METODOLOGIA

O trabalho utilizou como referencial teórico, autores como Charlot (2000), Salum (2014) e Pirozzi (2001), dentre outros. Dessa forma, utilizou-se como metodologia para atingir os objetivos do estudo, a pesquisa-ação, atrelada a pesquisa bibliográfica que Thiollent (1986, p. 14) destaca como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...]”.

Dessa forma, relacionada a questão central investigativa e metodológica deste trabalho, engloba-se algumas ações interventivas como forma de contribuir com o processo educacional dos adolescentes em conflito com a lei no Complexo da Cidadania em Picos-Piauí, através de práticas de leitura, em conexão com o “Projeto Biblioteca no Complexo: Doe livros e liberte sonhos”, que consiste na constituição de uma biblioteca no espaço de internação desses jovens, mediante também a realização de oficinas de leitura para se discutir a relação desses adolescentes com práticas de leitura. Entrevistou-se no total quatro adolescentes entre 16 e 17 anos abrigado no Complexo de Defesa da Cidadania, a partir da entrevista do tipo parcialmente estruturada, levantando assim informações detalhadas sobre suas experiências escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É fervente cada vez mais discussões na sociedade acerca do paradigma da inclusão, que tem como princípio, a inclusão de todos nos diversos âmbitos da sociedade, principalmente no ambiente educacional, a orientação é que a escola deve se modificar, para ofertar educação de qualidade de acordo com a necessidade de cada educando, um dos documentos principais que tratam da educação especial na perspectiva da inclusão é a Declaração de Salamanca afirmando que

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [sic] ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994, p.3).

Apesar de tratar mais especificamente da educação especial, dedicada a pessoa com deficiência, o princípio proeminente da Declaração de Salamanca é a inclusão de todos, e isso pressupõe-se os grupos marginalizados, assim como foi referenciado na citação, o que “inclui” os adolescentes em conflito com a lei. O lema da educação inclusiva é de que a escola precisa se transformar para incluir a pessoa com deficiência, também “[...] é preciso

que a escola se modifique para os jovens envolvidos com a violência e a criminalidade” (SALUM, 2014, p. 329). E atenda a necessidade de cada educando, contribuindo para uma formação efetiva do sujeito.

A educação escolar é estruturada em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior, que se subdividem em etapas. A educação Básica corresponde o primeiro nível da educação escolar, subdividida em três etapas: Pré-escola (Educação Infantil), Ensino Fundamental e Ensino Médio, que estabelecido pela LDB N°. 9394/96 deve acontecer obrigatoriamente e gratuitamente dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996). Os dados que seguem abaixo, expressam a faixa etária, o nível e etapa de escolarização atual e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos quatro adolescentes entrevistados, coletados partir do relato de suas práticas escolares anteriores a vinda para o Complexo de Defesa da Cidadania (CDC).

Quadro 1: Perfil de escolarização dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Faixa Etária	Nível de Escolarização	Sabe Ler/Escriver
Ad 1	17 anos	2º ano do Ensino Médio	Sim
Ad 2	16 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Não
Ad 3	16 anos	9º ano do Ensino Fundamental	Sim
Ad 4	16 anos	6º ano do Ensino Fundamental	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Em respostas as questões sobre o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, o adolescente 1 relatou que sabe ler e escrever, tendo aprendido na escola com uma professora, e que o processo que a mesma lhe ensinou foi através do método silábico. Enquanto o adolescente 2 descreve seu processo de leitura como deficiente, e não estabelece uma recordação clara em relação a esse momento, que aconteceu também no ambiente escolar. O adolescente 3 aprendeu a ler e escrever na escola, entretanto, com um diferencial do relato dos demais, menciona a figura materna como uma participação importante nesse processo de aprendizagem, o 4 não se recorda desse momento, mas afirma ter sido na escola.

A partir dos dados da faixa etária e etapas de escolarização fornecidos, constata-se uma pequena diferença de retardamento em relação a média de idade estipulada a cada etapa da educação básica. Sendo assim, a idade da maioria dos adolescentes estabelece que eles deviam estar cursando a terceira etapa da educação básica (Ensino Médio) e não o Ensino Fundamental.

A escola é uma das instituições em que o indivíduo costuma em algum momento da vida estabelecer vínculos, espaço em que durante algum tempo, construímos relações e desenvolvemos inúmeros sentimentos. Charlot (2000, p.47) afirma que, “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber”. Uma teia de relacionamentos em torno do desenvolvimento do conhecimento e do indivíduo.

Nesse sentido, afim de compreender o sentimento dos adolescentes em relação ao ambiente escolar, procurou-se obter informações sobre a frequência escolar desses adolescentes, isso anteriormente a vinda para o CDC, o tipo de estabelecimento que frequentaram (público ou privado), e que sentimento nutriu/e pela escola.

O adolescente 1 inicia enfatizando, que abandonou a escola a aproximadamente seis meses, a parti do momento que se envolveu em conflito com a lei, e que o ambiente em que frequentava era um estabelecimento público de ensino, relata que enquanto frequentava a escola sofreu diversas expulsões: *“Fui expulso da escola X, Y e Z” (ADOLESCENTE 1)*. Ele expressa seu sentimento em relação ao ambiente escolar, afirmando que gostava apenas de algumas partes da escola, principalmente a parte de socialização com os amigos (as), e que tinha estudado na modalidade Educação de Jovens e adultos. Pode se constatar a parti do relato do adolescente, que a instituição escolar não atribuiu significado eminente a sua vida. Um espaço em que não conseguiu ainda estabelecer um vínculo, como é percebido através das inúmeras expulsões relatadas. Será a escola capaz de oferecer mais uma oportunidade ao estabelecimento desse vínculo nunca construído?

O adolescente 2, afirma que parou de estudar em 2016. Em suas palavras expõe os motivos do abandono: *“Abandonei a escola por causa do crime. Não gostava da escola, eu matava aula todo dia”*. E que a instituição que frequentava, tratava-se de uma instituição pública. Percebe-se apenas um sentimento em relação a escola do adolescente 2: o de negação! A escola não lhe chamava atenção de nenhuma forma.

Mas “[...] por que certos alunos não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem em violência? ” (CHARLOT, 2000, p. 20). A violência está cada vez ganhando mais jovens do que a escola. O que a escola precisa fazer para acolher os que apenas estabelecem uma passagem por ela, e não desenvolve nenhum sentimento? A escola necessita desenvolver estratégias de inclusão dos jovens envolvidos com a violência, e o Estado políticas públicas que contribuam à efetivação dessa inclusão.

O adolescente 3 também expressa que não vai mais a escola acerca de aproximadamente um ano, e que não nutre nenhum sentimento em relação ao ambiente escolar, em seu relato diz que a escola é “*desinteressante, ruim*” (ADOLESCENTE 3). O mundo do crime era mais interessante que a escola. O que a instituição escola fez e/ou não fez para que recebesse o título de “desinteressante” e ruim em comparação ao universo criminal, e o que ela precisa fazer para perder esse título para alguns jovens?

O adolescente 4 também não estava frequentando a escola, em relação ao seu sentimento para com o ambiente escolar, certifica que gostava da escola, assegurando arrependimento pelo abandono, e enfatizou que pretende voltar a estudar no próximo ano. Gostava da escola, mas a escola parece que não gostava dele. Deseja voltar, mas será que a escola deseja recebê-lo de volta? De acordo com Salum (2014, p. 330-3311):

[...] A medida socioeducativa parte da premissa de que é necessário oferecer determinados instrumentos de socialização, sobretudo a escolarização, para que o adolescente possa ser incluído na sociedade, possibilitando a ruptura com a criminalidade. Na prática, uma vez excluídos do ambiente escolar, sabemos a dificuldade que existe para refazer o vínculo. Principalmente, porque a exclusão escolar produz um descrédito, por parte do jovem, na instituição e em seus educadores. Segregado do ambiente escolar, estes jovens mostram ódio e agressão em relação à escola, e são reconhecidos como violentos e criminosos.

Essa inclusão escolar deve fazer parte do processo de reinserção social, dessa forma entende-se que a escola também pode exercer um papel fundamental na promoção da ressocialização do jovem.

O pedagogo tem um papel importante no desenvolvimento de processos educativos/pedagógicos em qualquer espaço, pois o mesmo se configura como um profissional da prática educativa. Nesse sentido, o espaço institucional destinado a adolescentes que se envolveram em conflito com a lei, configura-se também como campo de atuação desse profissional, assim como afirma Pirozzi (2014, p.45): “O papel do pedagogo em presídios e instituições correccionais é algo que merece muita atenção da sociedade. Raramente os cursos de formação de pedagogia oferecem formação específica para essa ramificação. Poucos também são os estudos e pesquisas nessa área”.

Pensando assim, o Projeto Biblioteca no Complexo: Doe livros e liberte sonhos configura-se como um projeto de intervenção educativa no Complexo de Defesa da Cidadania (CDC) para adolescentes em conflito com a lei, como ação da proposta metodológica anunciada na pesquisa. A primeira etapa do mesmo consistiu na constituição de uma

biblioteca no espaço de cumprimento de medidas socioeducativas, e como segunda etapa o desenvolvimento de oficinas de leituras, com intuito de incentivar a prática da leitura, contribuindo assim com o processo educacional e social dos adolescentes que se encontram no Complexo da Cidadania em Picos – Piauí, tendo em vista que a unidade no momento não desenvolvia nenhuma ação nesse sentido.

CONCLUSÕES

A relação escolar não se configurou significativa na vida desses adolescentes, em tese, não existiu esse vínculo com os aspectos que permeiam o ambiente escolar. Dessa forma, compreende-se a importância do quanto uma relação significativa com a instituição escolar pode contribuir para fazer a diferença na vida de um sujeito, refletindo assim, partir do relato das experiências escolares, se a escola não poderia ter desenvolvido outras estratégias que pudesse ter garantido a permanência dos mesmos e implicado em outra realidade.

Nessa reflexão, de forma a contribuir, mesmo em uma instituição privativa de liberdade é possível construir relações significativas com o elemento educacional, o que se espera acontecer a partir do envolvimento significativo dos jovens em conflito com a lei em práticas de leitura com o desenvolvimento do projeto Biblioteca no complexo da Cidadania, que permite reflexões importante sobre o papel que o pedagogo (a) pode exercer nesses espaços diferentes do ambiente escolar.

Espera-se, que este trabalho venha a acrescentar no curso de pedagogia mais discussões efetivas sobre a identidade e atuação do pedagogo em contextos não escolares, e provoque na sociedade reflexões sobre a condição do jovem em conflito com a lei, enfatizando a educação como um importante elemento de transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

CHARLOT, Bernade. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994, Salamanca-Espanha.

PIROZZI, Giani Peres. **Pedagogia em Espaços Não Escolares**: Qual é o Papel do Pedagogo? São Paulo, Revista Educare, CEUNSP, v. 2, n. 1, p. 35 – 50, set. 2014.

SALUM, Maria José Gontijo. Os jovens, a violência e a sociedade criminogênica. IN: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do (org.). **Juventudes, cultura de paz e subjetividades**. 2 ed. Teresina: EDUFPI, 2014. (Pgs 321-331).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 .ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

AS LINGUAGENS EXPRESSIVAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virna da Conceição Moura Fé

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB

maria-virna@hotmail.com

Profa. Orientadora Alessandra Lopes de Oliveira Castelin

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB

alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo é um recorte do relato do processo de concretização da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ofertada pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Com objetivo de descrever as experiências vivenciadas no âmbito do estágio, levando em consideração os aportes teóricos propostos para Educação Infantil. Nessa perspectiva, aproximamos teoria e prática no espaço de diálogo são utilizarmos das linguagens expressivas nas práticas desse estágio. O objetivo deste trabalho é mostrar as experiências e os resultados adquiridos ao analisar essas práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho com as linguagens expressivas das crianças. Contudo, presume-se a relevância da disciplina para formação de pedagogos e a ênfase da articulação entre teoria e prática possibilitando um ensino-aprendizagem significativo. Para esse trabalho nos apoiamos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEF, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) e As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e entres outros fundamentos teóricos que contribuíram para desenvolver esse pensamento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Linguagens Expressivas, Estágio Supervisionado.

ABSTRACT/RESUMEN

El presente artículo es un recorte del relato del proceso de concreción de la disciplina de Etapa Supervisada en la Educación infantil ofrecida por el Curso de Licenciatura Plena en Pedagogía en el Universidad Federal del Piauí el Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Con el objetivo de describir las experiencias vivenciadas en el ámbito del estadio, teniendo en cuenta los aportes teóricos propuestos para Educación Infantil. En esa perspectiva, acercamos teoría y práctica en el espacio de diálogos al utilizar los lenguajes expresivos en las prácticas de esta etapa. El objetivo de este trabajo es mostrar las experiencias y los resultados adquiridos al analizar esas prácticas pedagógicas vinculadas al trabajo con los lenguajes expresivos de los niños. Sin embargo, se presume la relevancia de la disciplina para la formación de pedagogos y el énfasis de la articulación entre teoría y práctica, posibilitando aún más una enseñanza-aprendizaje significativo. Para ese trabajo nos apoyamos en el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (BRASIL, MEC / SEF, 1998), y los cien lenguajes del niño: el enfoque de Régio Emilia en la educación de la primera infancia (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) otros fundamentos teóricos que contribuyeron a desarrollar ese pensamiento.

Palabras clave: Educación Infantil, Lenguajes Expresivos, Etapa Supervisada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar às experiências vivenciadas no âmbito do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado em uma creche municipal da cidade de Picos- Piauí, numa turma heterogênea de Jardim I, composta por crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. A partir disso, buscamos analisar as práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho com as linguagens expressivas das crianças buscando a formação integral desse aluno de educação infantil, sobretudo, ressignificando o sentido de infância ao enfatizar a importância do brincar para a educação infantil. Para isso, nos apoiamos em obras que contribuíram para desenvolver esse pensamento como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEF, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) e As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emília na educação da primeira infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) no qual a escolha desses documentos se dá, basicamente, pela diversidade de abordagens em relação à linguagem e também por se tratarem de obras de grande circulação.

Esse estudo compreende a importância da cientificidade para o âmbito social de formação de conhecimentos por meio de sujeitos críticos e reflexivos capazes de construir e desconstruir a realidade. Com isso, nossa abordagem amplia-se no caráter qualitativo que busca a partir de um recorte, descrever relatos da experiência vivenciada durante o período de estágio supervisionado junto ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB.

Ao relatar as práticas de ensino adotadas no estágio de Educação Infantil, colocamos na proposta enfatizar as linguagens expressivas desenvolvidas no locus de pesquisa, nesse caso, uma creche municipal localizada na cidade de Picos – Piauí, numa turma de jardim I, composta por um grupo heterogêneo de alunos na faixa etária de 4 a 5 anos.

O período de estágio iniciou em Abril de 2017 e se estendeu até o mês de julho de 2017 com isso, pode-se observar toda a rotina da escola, quais atividades eram desenvolvidas, quais os métodos de ensino adotados pelas professoras em sala de aula, como as crianças aprendiam, como os desafios eram enfrentados e outras questões pertinentes no âmbito educacional que contribuíram para entender a ação pedagógica, e assim, possibilitar melhor-la na atuação do estágio de regência.

1.2 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos em estágio supervisionado, podemos refletir que este por sua vez, demonstra ser um processo de fundamental importância para a formação profissional em todos os níveis de ensino, pois é através dele que o estagiário poderá entender a realidade educacional e assim fazer a suas intervenções na tentativa de melhorá-la.

Nesse sentido, entende-se o estágio enquanto ato educativo desenvolvido no âmbito da escola que busca desenvolver nos graduandos as competências e habilidades necessárias para possibilitar a articulação entre teoria e prática nas diferentes modalidades de ensino. Para isso, é assegurado por meio da lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, conforme o Art. 1º em que diz respeito que:

"estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos." (BRASIL, 2008).

Assim, podemos constatar que o estágio compõe o projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas integrando o itinerário formativo dos educandos e possibilitando o seu desenvolvimento para o trabalho profissional. Como ato educativo obrigatório, o estágio, deve ser acompanhado efetivamente pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor no locus do estágio, sendo ele de instituição privada ou pública, conforme exigido na lei.

É necessário ter a concepção da relevância do estágio para formação profissional integral do graduando de licenciatura plena em pedagogia para a modalidade de Educação Infantil, pois é a partir dele que se fazem observações sobre as práticas educacionais e seus desdobramentos, buscando melhorá-las e adequá-las aos alunos em processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, enfatizamos a importância do estágio de observação, já que esse contribuiu para a reflexão sobre a realidade da escola, as práticas de ensino adotadas pelas professoras na tentativa de estudá-las e melhorá-las no decorrer do estágio de regência. Assim, possibilita um processo reflexivo incessante sobre questões, tais quais metodologias devem ser trabalhadas, como adequá-las a faixa etária dos alunos, quais os conteúdos a priorizar, como desenvolver levando em consideração o brincar, cuidar e educar inerentes a prática da Educação Infantil, nessa modalidade de ensino, em que esse estágio ocorreu.

Ao compor o itinerário formativo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, área voltada especificamente para Educação Infantil, o Estágio na Educação Infantil como disciplina teórico prática deverá ter como princípios norteadores os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Seguindo as leis e normas que regem a Educação Infantil, e conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil - DCNEIS (2010) o processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil deverá integrar amplamente a criança em todas as suas especificidades enquanto "sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura." (p. 12).

Para isso, as creches e pré-escolas deverão ofertar no sentido amplo de infância o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade levando em consideração propostas pedagógicas condizentes.

O estagiário de pedagogia, nesse sentido, tem um papel fundamental, pois em sua atuação pedagógica poderá buscar formas nítidas de melhorar os espaços educacionais no sentido amplo, e se fundamentar a partir da articulação entre teoria e prática ao reconstruir esses espaços, num sentido restrito. Sendo que será na sua atuação que ele se constituirá enquanto pedagogo.

É de extrema necessidade a formação de Pedagogos com essa nova perspectiva sobre a Educação Infantil que abrange o educar, brincar e cuidar, além de adotar uma postura que busca desenvolver os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) que são:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E os estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (p. 16).

Abarcando também todas as linguagens da Educação Infantil que são linguagem verbal/oral/escrita; linguagem matemática; linguagem corporal; linguagem musical e linguagem plástica.

Vale ressaltar, que a partir de descobertas neurológicas de Howard Gardner³ (1983) e suas contribuições para a educação a partir da elaboração da tese *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences* dando contribuição ao processo de ensino- aprendizagem a partir da apresentação as inteligências múltiplas, em que se mostra como modo de interagir e interpretar o mundo em que se convive, seriam elas: Inteligência linguística ou verbal; Inteligência lógico-matemática; Inteligência Espacial; Inteligência Sonora ou musical; Inteligência cinestésico-corporal; Inteligência naturalista; Inteligência pessoais. Sendo que cada aluno se desenvolveria especificamente, e que caberia ao professor estimular estratégias que desenvolveriam as diferentes inteligências múltiplas em seus alunos.

2. AS LINGUAGENS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de estudos sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL, 1998) observa-se que esta publicação apresentou e provocou a ressignificação em massa do termo linguagem, articulado, até então, geralmente, no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita; entretanto, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, arrolando também as linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

Nesse documento, é possível afirmar que as linguagens não são apenas significadas como formas de interação, socialização, expressão e comunicação humanas, mas também como produtos culturais dos seres humanos, como importantes formas de conhecer e representar o mundo.

Faz-se importante salientar que nos RCNEIs as creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas, cujo projeto político-pedagógico estrutura-se pelo tripé educar, cuidar e brincar, já a criança, como todo ser humano, é concebida como “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Nesse sentido, observa-se que a criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. O referencial também coloca que: “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (v. 1, p. 21).

No decorrer do estágio de observação, observou-se que a prática das professoras regentes estava limitada ao quadro- negro; piloto e caderno de atividades. Neste primeiro

³Howard Gardner é um psicólogo cognitivo e educacional, precursor das inteligências múltiplas.

momento, a professora utiliza desses instrumentos para desenvolver a aprendizagem dos alunos sem levar em consideração a capacidade de questionar a realidade, nem considerar o que os alunos trazem de suas vivências. Foi observado que suas ações estão meramente repetitivas e mecânicas, voltando-se a ensinar apenas letras e números de forma autoritária e inconsciente, sem delimitar objetivos e finalidades significativas, voltando-se para uma escolarização precoce tendo como um dos primeiros indícios o fato de que o brincar e as situações de brincadeiras eram escassas. As professoras utilizavam desse momento para ensinar a contar e escrever, de forma aleatória.

Nessa concepção exclui a ideia da criança ser explorativa, dinâmica e espontânea. Sem decisão de escolhas até nas cores em que queira pintar um determinado desenho, sem escolha do que se quer brincar ou até mesmo aprender.

Além de elucidar essas questões apontadas acima, sobre a tendência desarticulada impregnada na prática da docente, é necessário destacar que muitos professores saem dos seus cursos de licenciatura com ideários progressistas, mas ao se deparar com a escola ou creche acabam exercendo o tradicional por se limitar a fatores determinantes, tais quais: salas lotadas, salários precários, indisciplina, limitação pedagógica, formação fragilizada e entre outros. A essa problemática se acrescenta outra que Saviani (1981) nos apresenta que

além de constatar que as condições concretas não correspondem a sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional. (SAVIANI, 1981, p. 65)

Sendo que essa problemática seria o grande ocasionador das professoras adotarem essa postura limitada na sala de Jardim I, pois a creche cobra diários preenchidos e os pais cobram atividades mecanizadas. O próprio sistema que conseqüentemente rompe com as manifestações sociais a partir da formação de sujeitos acríticos e irreflexivos. O espaço educativo, nessa perspectiva, torna-se produtora de mão de obra para o mero discurso conservador que constata um papel estratégico a educação, nesse sentido, a creche passa a ser um instrumento de transmissão dos seus princípios doutrinários como forma de naturalizar os problemas sociais, restringir as liberdades políticas e sociais e desnivelar as igualdades sociais, fazendo de sua funcionalidade de forma semelhante ao mercado, tornando os conhecimentos meramente práticos e técnicos.

Alguns autores conceituam esse processo como a “McDonaldização da escola”. Segundo essa perspectiva, GENTILI (1999) afirma que “na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais.” Nessa lógica, a escola promove a flexibilidade e a padronização a partir da transmissão de competências necessárias para o mercado de trabalho, em contrapartida condenando a falta de eficiência e produtividade. Para a educação, o discurso conservador contribuiu para propor um novo tecnicismo que garanta uma qualificação para a modernidade, “ao desenvolvimento do país”.

Tudo isso começa desde muito cedo, desde creches e pré-escolas, até escolas. São excluídas das crianças o direito de brincar, de aprender de maneira autônoma e livre, o sentido de infância começa ser alterado e isso é observado nas creches em que priorizam a repetitividade de conteúdos ao invés do brincar com esses conteúdos num sentido integrador e significativo.

Ao trabalhar a articulação das múltiplas linguagens da Educação Infantil (musical, plástica, escrita/oral/leitura, matemática e corporal), buscou-se desenvolver uma reflexão em torno do como seria trabalhado os conteúdos, em que tempo, quais seria os objetivos, como iriam ser trabalhados de forma significativa.

Dentre as linguagens que mais contribuíram para facilitar a atuação pedagógica foi a linguagem musical, por ser de fácil acesso e até mesmo dinâmica no processo de interação entre aluno-estagiária. Foram propostas atividades que envolvessem o aluno no mundo da imaginação, criatividade e fantasia, além disso, de explorar os sons do corpo como objeto sonoro expressivo; perceber e interagir com elementos básicos do som (altura, intensidade, duração, timbre); perceber, reagir, distinguir e reproduzir os sons; perceber o som e silêncio nas obras musicais e etc. Um exemplo de atividade foi a de reconhecer os sons dos bichos e depois pintar os bichos que foram estudados.

Ao trabalhar a linguagem oral por meio da leitura de livros infantis, utilização de fantoches na contação de histórias, histórias criada e muita conversa de roda sobre temas diversificados. Ao colocar em prática o hábito da leitura e do diálogo, pôde perceber que essa prática não se fazia presentes ao chegar à creche, então foram escolhidas minuciosamente as obras que iria trabalhar no decorrer do estágio e conversava diariamente com os alunos sobre temas de interesse. Dessa forma,

pensar em uma proposta lúdica por meio da leitura, é evidenciar estratégias que envolvem a capacidade do educando em criar determinados recursos que servirão de

suporte na sua aprendizagem, desenvolvendo assim a sua criatividade, curiosidade, determinação, interesse e gosto pela leitura.(TEIXEIRA, 1995)

A primeira aproximação com o mundo das letras deve ser dar de forma prazerosa, nesse sentido, possibilitando uma aprendizagem rica das letras e sons e, conseqüente, tornando-se um prazer no processo de utiliza-las. Isso está expresso nas palavras de Magda Soares (1998) ao trabalhar com alfabetização e letramento:

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão, é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol. São notícias sobre o presidente. O tempo, os artistas da tevê e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo. É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos. É viajar para os países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos. É um Atlas do mundo sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções guias e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido. Letramento é, sobre tudo, um mapa do coração do homem, mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser. (SOARES, 1998, p. 43)

Fotografia III



Foto autoral (Trabalhando as vogais)

Já em relação à linguagem escrita foram desenvolvidas atividades que desenvolvessem a coordenação motora dos alunos já que muitos tinham dificuldades, com isso, propus atividade interativas tais quais: massinha de modelar, com tinta, colagem.

Ao trabalhar a linguagem matemática busquei desenvolver situações- problemas na tentativa de desenvolver o senso investigativo dos alunos, conforme Mendes (2010) expressa que "é adequado o uso de atividades que favoreçam a interatividade entre o sujeito e o seu

objeto de conhecimento, sempre em uma perspectiva contextualizadora que evidencie três aspectos do conhecimento: o cotidiano, o escolar e o científico" (Mendes, 2001).

Sobre a linguagem corporal foi proposto atividades que desenvolvessem a sensibilidade e a coordenação motora, tais quais: circuito de desafios, massagem corporal nos coleguinhas.

Em relação à linguagem plástica trabalhamos juntamente com os alunos os desenhos, sempre fazendo exposição nos murais na tentativa de valorizãodo trabalho das crianças e na criação de um novo mundo, na possibilidade de transformação. Como sintetiza ROTTA (2005 apud Bona et al, 2005):

Se a gente conseguisse que a arte dentro da educação infantil, levar ela nesse sentido, de que ela pode criar, pode romper com o que está estabelecido, é que a gente vai dar a questão de autoria, mas geralmente a arte é vista dentro das atividades pedagógicas, então tem um momento específico para a arte. .ROTTA (2005 apud Bona et al, 2005)

Na obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância” de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman propõe um trabalho que ensaja a multiplicidade de linguagens, bem como sua relação com a expressão e comunicação humanas, mais especificamente da criança – as cem linguagens da criança.

Nesse sentido, os profissionais da Educação Infantil devem estar atentos aos direitos das crianças em que

Nossas crianças têm direito à brincadeira; a uma atenção especial; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; à alimentação sadia; a desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação; a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa... (FARIA, 2005, p. 130)

Dessa forma, o profissional da educação infantil, principalmente o que atua cotidianamente na creche e pré-escola, necessita sentir-se desafiado e estimulado a participar e conhecer as diferentes concepções de linguagem, qualificando a profissionalização e o atendimento na Educação Infantil.

3. CONCLUSÃO

O que fundamentou as reflexões empreendidas nesse trabalho foi a compreensão sobre o estágio enquanto uma atividade de pesquisa que dialoga e intervém na realidade, por meio

disso, passamos a ressignificar o seu conceito de estágio constituindo como uma postura investigativa. Por isso, buscou-se explicitar a relevância do estágio para a formação a partir das teorias apreendidas no âmbito da universidade e de um olhar sensível sobre as tendências pedagógicas que se fazem presentes no contexto educacional, especificamente onde o estágio ocorreu.

O processo de ensino-aprendizagem ainda é muito complexo e questionável, mas apesar de todas essas dificuldades enfrentadas, tais quais: falta de acesso ao material didático pedagógico, resistência por parte das professoras e entre inúmeros outros, constatamos que com a implantação e adaptação das metodologias de acordo com a realidade de vida dos alunos, o processo educacional torna-se eficiente e eficaz, e por, mas difícil e limitado que seja o trabalho buscamos de alguma maneira desenvolver a aprendizagem dos alunos em sua integridade, levando em consideração o brincar, o educar e o cuidar segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

Contudo, enfatizamos a relevância de um ensino que possibilite uma aprendizagem autônoma, demonstrando as dificuldades e proporcionando superá-las por meio de uma educação que visa promover o sentido da diversidade e torná-la uma prática diária consciente das diferenças culturais, sociais e cognitivas presente no âmbito educacional. Refletimos sobre as ações buscando melhora-las, tornando-se assim um pesquisador na área fazendo da escola um laboratório de estudo.

Ao superar a perspectiva reducionista e tradicional, tornando o espaço educativo em um espaço equânime, desmistificado conceitos, auxiliando e dialogando com a clientela, juntamente com as professoras, diretoras e demais funcionários em processo constante de articulação e dialogicidade, e com isso passando a conhecer e questionar as especificidades e contradições presentes no âmbito escolar partindo das necessidades do aluno e sociedade enquanto a formação de sujeitos históricos-sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Estágio**, de 25 de dezembro de 2008, nº 11.788.
 _____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. de 26 de dezembro de 1996.
 _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. De; MELLO, Suely A. (orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

BELTRÃO, I. R. **Didática: o discurso científico do disciplinamento.** São Paulo: Imaginário, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: **The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences**, em 1983.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Juliana Saraiva de. **O papel social da infância na sociedade atual e a visão da pedagogia waldorf.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995

ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Valquíria Borges de Sousa

walkyriabs@hotmail.com

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz (UFPI)

isabelorquiz@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho traz como tema: “entraves e possibilidades de leitura e escrita no processo de formação dos discentes do curso de pedagogia”, e objetiva investigar práticas de leitura de tais alunos do referido curso e os reflexos disso no processo de formação dos mesmos. Para a aquisição dos dados foi aplicado questionário contendo perguntas abertas e fechadas a acadêmicos matriculados no segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI). Para analisar os dados, utilizamos-nos da técnica de análise categorial de conteúdo. E para fundamentar nossa discussão referenciamos autores, tais como, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015), entre outros. Os dados coletados e analisados apontam para uma realidade em que os sujeitos, em sua maioria, trazem consigo experiências do ensino da leitura de forma fragmentada, o que significou o enfrentamento de muitas dificuldades ao ingressar no espaço acadêmico, no que diz respeito às leituras e atividades a partir destas desenvolvidas. Ao passo em que o hábito da leitura foi sendo desenvolvido, devido às exigências do próprio curso, os indivíduos afirmam ter dado saltos qualitativos no cumprimento destas atividades bem como, reconhecem a importância do papel que por eles serão exercidos futuramente, enquanto alfabetizadores.

Palavras chave: Leitura. Universidade. Formação do Pedagogo.

ABSTRACT

The present work has as a theme: "obstacles and possibilities of reading and writing in the process of formation of the students of the course of pedagogy", and aims to investigate reading practices of such students of said course and the reflections thereof in the process of formation of the same. For the acquisition of the data, a questionnaire containing open and closed questions was administered to the students enrolled in the second, fourth, sixth, eighth and tenth years of the Pedagogical Degree course, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros - Federal University of Piauí (CSHNB-UFPI). To analyze the data, we use the categorical content analysis technique. And to base our discussion we refer authors such as, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015), among others. The data collected and analyzed point to a reality in which the subjects, in their majority, bring with them experiences of the teaching of the reading in a fragmented way, which meant the confrontation of many difficulties when entering the academic space, with respect to the readings and Activities from these developed. While the habit of reading has been developed due to the demands of the course itself, individuals claim to have made qualitative leaps in the accomplishment of these activities, as well as recognize the importance of the role they will play in the future as literacy teachers

Key words: Reading. University. Pedagog formation

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A leitura na produção e formação acadêmica dos discentes do curso de pedagogia” de nossa autoria e traz como tema: “Entraves e possibilidades de leitura no processo de formação dos discentes do curso de pedagogia”, e objetiva investigar práticas de leitura de tais alunos do referido curso e os reflexos disso no processo de formação dos mesmos. Para a aquisição dos dados fora aplicado questionário contendo perguntas abertas e fechadas a acadêmicos matriculados no segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI). Para analisar os dados, utilizamo-nos da técnica de análise categorial de conteúdo. E para fundamentar nossa discussão referenciamos autores, tais como, Ceará (2011), De Pietri, (2009), Larrosa (2015), entre outros

Destacamos nesta produção a importância do ato de ler para os alunos universitários. Em primeiro lugar, porque há uma exigência, imposta pela sociedade letrada, de que o indivíduo tenha consciência de seu papel na sociedade e saiba participar de forma autônoma nos processos de tomada de decisões. Em segundo lugar, para que se torne viável o processo de formação do aluno, visto que o mesmo estará submetido à realização de atividades que envolvem leitura durante todo o processo de sua formação. Outro motivo que cabe destacar é o fato de que esse mesmo indivíduo atuará como alfabetizador, gestor de grupos, formador de opinião de outros indivíduos, e levará para sua atuação as marcas de seu processo de escolarização e formação acadêmica/profissional.

Por estes motivos já elencados, consideramos esta pesquisa relevante para academia, visto que as questões levantadas estão presentes e são realidades, experimentadas cada um à sua maneira, no processo de formação dos acadêmicos de Pedagogia.

Da forma como temos organizado o atual sistema de ensino, o nível superior é o próximo *degrau* a ser escaldado pelos estudantes que concluem o ciclo básico (Ensino Básico). Uma das finalidades neste nível educacional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”(BRASIL, 1996).

No cumprimento dessa tarefa, o ingresso a esse novo nível de ensino representa para o aluno uma continuidade, dentro de suas especificidades, de um processo que tem início nas séries iniciais. Porém, em muitos casos, a passagem de um nível para outro tem se

apresentado como uma espécie de ruptura. Dito de outra maneira, ao concluir o Ensino Médio, o aluno deverá escolher uma área de conhecimento, pela qual, em tese, tenha afinidade. Ao adentrar na universidade, os conhecimentos necessários à sua formação na área de atuação escolhida, daria sequência àqueles desenvolvidos até o presente momento. No entanto, não raros são os casos em que a nova realidade se apresenta como algo estranho ao tipo de educação pela qual estão acostumados, tornando-se difícil estabelecer relações entre o que foi visto anteriormente e a atual realidade com que se deparam.

Poderíamos discutir as mudanças sentidas na educação desses sujeitos sob diversos aspectos, como por exemplo, os relacionados a estrutura física das instituições, a forma como está organizado o currículo e oferta de disciplinas, os instrumentos avaliativos que se aplicam, entre outros. Mas, escolhemos trabalhar a leitura, por entendermos que este é um aspecto fundamental no desenvolvimento e prática de todos os outros. De maneira que

subjacente a todas as atividades universitárias está a leitura. Subjacente à leitura está o saber-fazer-poder da ciência gerada na universidade que resulta em estratégias de ensino-aprendizagem, atitudes e valores atribuídos à leitura, produção e análise de textos entre outras variáveis que afetam o desempenho não apenas do estudante de hoje como também o profissional do amanhã (WITTER, 1997. p.9)

“A leitura é uma prática social escolarizada” (DE PIETRI 2009, p. 11) pois à escola foi sendo designado o papel de ensinar a ler. Consideremos, que em sociedades letradas, o contato com o material escrito, pelo indivíduo, ocorre antes da inserção no universo escolar, enquanto que em sociedades não letradas, “aquelas em que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem” (Ibid.) a iniciação na aprendizagem da leitura se dá apenas após o ingresso na escola.

Podemos ainda dizer que, na atualidade, os materiais escritos circulam em toda parte, portanto, o contato com este poderá existir para quase totalidade da população. No entanto, para alguns, a apropriação do código escrito e o uso autônomo deste, poderá ser estimulada apenas na escola. Já que devido a diferença de condições sociais, nem todos terão oportunidade de adquirir, por escolha e desejo próprio, os escritos de seu interesse, ou sequer terá esse mesmo interesse aguçado. Com isso, a sala de aula torna-se um espaço a ser compartilhado por indivíduos “com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade do material disponível” (IBID. p. 12) e disseminado de forma desigual.

Se nessa instância, em situações em que o aluno só estabelece contato com a leitura ao ingressar na escola, o ensino da mesma se der de forma fragmentada, onde textos são

didatizados para estudo da gramática, as chances de se construir um leitor mecânico, que não problematiza aquilo que lê, aumenta expressivamente. De igual modo, ainda que o nível de letramento do aluno seja maior, a escola, à medida que assume tais práticas, pode também exercer o papel de dar a leitura um caráter reducionista, tornando-a, pelo menos enquanto prática nela recorrente, uma tarefa enfadonha que não acrescenta qualitativamente no processo de construção do sujeito crítico e reflexivo.

Corre-se o risco, que ao chegar ao ensino superior, o aluno que pouco foi instigado a refletir sobre o que leu durante a construção de sua história com a leitura e enquanto leitor, se depare com escritos que lhe pareçam complexos. Diante da realização de leitura e interpretação, poderá se apropriar apenas das pistas deixadas pelo professor, não se colocando em exercício de experimentação do texto e construção de sentidos a partir dele. É preciso considerar que o professor poderá também influenciar nesse processo, ao passo em que suas pistas deixam ao texto uma interpretação unívoca de forma a “programar, de alguma maneira a atividade do leitor” (LARROSA, 2015. p 130).

Nesse sentido, a postura dos professores também é colocada em questão. Segundo Larrosa (2015, p. 11) não cabe a este a tarefa interessada de dar algo como “uma verdade, uma fé um saber” criando discípulos, “e tampouco não lhe convém seguidores dogmáticos”, que ocupam posição passiva de seres “pouco ousados” que tomam por verdade aquilo que lhes é ensinado. Antes, deve procurar “elevá-los mais altos que a si mesmo, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor *seria o agente que* puxa, eleva, faz com que cada um se volte e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (Ibid- grifos meus)

Reconhecemos que essa seria uma postura assumida não só pelo professor universitário, mas, por todos os professores em todos os níveis de ensino, inclusive, destes alunos de licenciatura, sujeitos desta pesquisa, que posteriormente assumirão este papel ao concluírem a graduação, pois “se a escola não estiver contribuindo para a formação de leitores, pode-se dizer que não está cumprindo uma de suas funções primordiais” (GROTTA apud LEITE, 2008. p. 130), já que estaria com isso, negando o acesso ao conhecimento produzido historicamente, a possibilidade de crescimento e a transformação dos sujeitos a partir das experiências que o contato com os textos oferecem. Dessa maneira, formar leitores pressupõe contribuir para a construção de sentidos sobre o que se vive e transformação daquilo que se é.

Ler (...) é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2002. p. 91)

Se fugirmos à tarefa de instigar no aluno essa consciência, estaríamos com isso contribuindo para formação de alunos/cidadãos, que não possuem aguçada a sensibilidade de refletir e incomodar-se por si mesmo a partir daquilo que lê, discute, vivencia, sem que seja necessária a solicitação pelo professor, para atender às exigências técnicas de cumprimento e entrega de atividade para obtenção de nota. Cabe então ao professor, o cuidado com a forma como direciona tais atividades e como as avalia. E ao aluno o ato de entregar-se a experiência da leitura, pois “a conversão do leitor só se cumpre plenamente” quando este, ao erguer o olhar depois de “ser encarnado pelas páginas do livro na direção do qual o leitor baixou seu rosto (...) mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma” (LARROSA, 2015. p. 105)

A experimentação do leitor de maneira individual e autônoma pela atribuição de significados ao que se lê contribuirá de forma mais significativa para formação do sujeito do que determinados exercícios de exploração textual mal direcionados. Em outras palavras, o compromisso estar em, através da intimidade com o texto, fazer pensar a respeito e não de conduzir o pensamento a um único ponto, é fazer refletir e não contribuir para formação de mentes que aceitam aquilo que se lê como verdades. O ensino pautando-se nessas vertentes estaria instigando a construção de seres emancipados, que ao assumirem uma sala de aula, direcione sua prática educativa também nesse sentido.

No caso do pedagogo, seja em instâncias formais ou não formais, o processo educacional sempre fará parte da vida daquele que trilha esse caminho. Por isso, para bem cumprirmos a tarefa de ajudar os indivíduos, que passam pela nossa ação educadora, a dar saltos de si mesmos e ir além de si mesmos, acreditamos na leitura como um dos principais mecanismos de transformação da nossa e consequentemente da realidade daqueles que passam pelo nosso fazer educacional. E para que isso seja viabilizado, defendemos que a formação desse profissional deverá estar pautada na construção deste, enquanto professor leitor, problematizador e pesquisador.

A tarefa de ensinar a ler, exige do pedagogo/professor o perfil de leitor que “demonstra constantemente seu interesse pela leitura” (CEARÁ, 2011. p. 20) para que incentive esse hábito em seus alunos. Alguém que não gosta de uma determinada prática, muito dificilmente conseguirá convencer o outro de que ela é boa, assim como “percebemos

que sem demonstrar interesse pela leitura, um professor dificilmente consegue formar alunos leitores (IBID.).

Não queremos com isso reduzir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo bom ou mal desempenho do aluno em práticas leitoras, porém, não se pode negar o lugar que este profissional ocupa, e a forte influência que exerce na vida dos educandos. Entendemos, apenas, que o profissional que o curso de pedagogia está formando, precisa levar para sua prática o exercício da leitura como meio pelo qual pesquisa, se aperfeiçoa, ressignifica continuamente sua formação, que é também contínua, e bem desenvolve seu papel enquanto profissional que alfabetiza, letrando, crianças, jovens e/ou adultos.

METODOLOGIA

Embora o recorte aqui apresentado aponte apenas a leitura qualitativa dos dados, originalmente, esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa. A abordagem qualitativa “justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2007. p. 79). Ao passo em que a abordagem quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”(RICHARDSON, 2007. p. 70).

Estaremos tratando de dados qualitativos, a medida em que lidamos com as respostas às questões abertas dadas pelo sujeito, ou a caráter de análise dos dados quantitativos apresentados, que representam variáveis sociais da problemática envolvida na pesquisa e naquelas apontadas pelas perguntas e respostas do e ao instrumento de coleta de dados.

Da mesma forma, os dados quantitativos, nos dão base para estabelecer a constância entre o sim e o não para as respostas, além de indicar a prevalência de algumas práticas e características em detrimentos de outras na vida dos sujeitos pesquisados.

Assim, adotamos a abordagem quanti-qualitativa por entendermos que o método qualitativo como aporte ao quantitativo, pode “enriquecer as informações obtidas, particularmente pelo detalhamento das técnicas qualitativas” (RICHARDSON, 2007. p. 88). Da mesma forma que o método quantitativo como aporte ao qualitativo, pode “contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas”(RICHARDSON, 2007. p.89). Assim, os dados obtidos através das técnicas aqui adotadas, manterão diálogo entre estatística e fatores sociais acerca do problema em questão, estabelecendo prevalência da análise qualitativa dos dados em relação ao quantitativo.

Escolhemos por instrumento, o questionário, “um instrumento constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do investigador” (RICHARDSON, 2007. p. 189), como meio de obter informações a respeito das características e variáveis do grupo social pesquisado.

Nesse sentido, optamos pela elaboração de questionários contendo, além dos dados de identificação pessoal, oito perguntas abertas e cinco perguntas fechadas, que contemplam informações sobre as influências sofridas pelos sujeitos no contato com a leitura, a frequência com que leem, os gêneros literários de sua preferência, além de questões relacionadas às dificuldades de leitura e escrita enfrentadas durante o percurso educacional.

A construção do conhecimento não se dá de maneira isolada. Por esta razão se faz necessário a adoção de técnicas indiretas de pesquisa, neste caso, a realização de análise bibliográfica, “a partir de um levantamento material com dados já analisados, e publicados por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites, sobre o tema que desejamos conhecer” (MATOS; VIEIRA, 2002. p. 40).

Sendo aqui entendidas, fontes e teorias, como forma de “iluminar e oferecer esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo por suas próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações provisórias da realidade” (PIMENTA, 2005 p. 179). Assumimos com isso a postura de quem intenciona produzir conhecimento a respeito do tema, refletir e dar a refletir sobre, utilizando-se do existente para a construção do novo.

Para a realização da análise dos dados obtidos, optamos pela adoção da técnica de análise categorial de conteúdos para tratamento e interpretação dos mesmos. Essa técnica de investigação, segundo Berelson, utiliza-se “de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa(ou não) do conteúdo manifesto das comunicações,e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON Bapud OLIVEIRA, 2008. p. 570). Tais comunicações estão aqui representadas pelas falas de nosso sujeitos que foram utilizadas para evidenciar alguns pontos comuns que nos permitem caracterizar a realidade pesquisada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o objetivo da pesquisa, investigar práticas de leitura dos alunos do curso de Pedagogia e os reflexos disso no processo de formação dos mesmos, os sujeitos pesquisados são os acadêmicos do segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período do ano letivo de 2016.2, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI – CSHNB). Tendo com isso, abarcado

todas as turmas em funcionamento do curso no Campus, estão incluídos dez alunos de cada semestre, que, participaram voluntariamente da pesquisa, somando um total de 50 sujeitos participantes.

Em síntese, as respostas dadas pelos sujeitos aos questionários aplicados, apontam para uma realidade em que se lê diariamente textos informativos, acadêmicos e educativos, motivados por aprender algo novo e para ajudar nos trabalhos, estando a leitura da literatura, e os motivos: por prazer e para aumentar o vocabulário, em última instância. Além disso, os indivíduos tiveram na escola, um agente estimulador do seu aprendizado em leitura, e nesse mesmo âmbito as atividades desenvolvidas se deram na maioria dos casos de forma mecânica.

Diante disso, apesar de considerarmos, até mesmo a leitura feita por “obrigação”, como meio de desenvolver habilidades leitoras, entendemos que tratar do ensino da leitura com vistas apenas a realização de exercícios, cria no educando a “ilusão” de que se lê apenas para aprender, e o aprender, nesse sentido, “não se refere a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade do mundo e sim de cumprir as metas previstas pelo professor, pela disciplina e pela própria instituição escolar” (OLIVEIRA, 1997. p. 57). Como demonstrado nas respostas dadas ao questionário, os motivos pelos quais estes mesmos sujeitos leem, estão, em grande medida, para este tipo de aprendizagem direcionadas.

Com vistas a identificar se o ensino pelo qual passaram, deixou nos indivíduos alguma lacuna, perguntamos se dificuldades foram sentidas em compreender textos acadêmicos, e se sim, quais foram. Das cinquenta, quarenta e duas pessoas disseram que sentiram dificuldade em entender os textos acadêmicos. Entre as principais dificuldades mencionadas por aqueles que responderam afirmativamente a essa questão, estão aquelas relacionadas a interpretação de texto, linguagem e vocabulário complexos, leitura e produção de textos científicos, falta do hábito de leitura e a diferença entre as atividades realizadas no ensino básico para as que são realizadas no ensino superior

Algo que muito nos chama atenção, nas respostas dadas a essa questão, é a ideia recorrente de que a universidade representa um ‘novo mundo’. Em outras palavras, isso denota a existência, a partir do ingresso à universidade, de uma espécie de ruptura entre esta realidade e a que foi vivenciada no ensino básico. Com isso, ao realizar atividades nesse novo espaço, os alunos enfrentam algumas dificuldades, entre elas a de compreender aquilo que leem, o que se deve entre outros aspectos, à falta de familiaridade com a linguagem e vocabulários presentes nos textos científicos que são explorados.

Perguntamos então, aos indivíduos, se houve, e como eles percebem, a contribuição deixada pelas experiências do ensino básico em sua adaptação ao ensino superior, no tocante às atividades que envolvem leitura e escrita.

Das cinquenta, trinta e oito pessoas responderam que sim, doze pessoas disseram que não, e uma pessoa não respondeu. Quase por unanimidade, as pessoas que responderam positivamente a essa questão, apontam para ideia de que o desenvolvimento dessas habilidades no Ensino Superior são continuidade de um processo iniciado no Ensino Básico

As pessoas que responderam negativamente, demonstram um reconhecimento “das limitações em relação à compreensão crítica da leitura, como também, a assunção de que na formação, as atividades de leitura não foram suficientes para que se desenvolvesse essa habilidade” (CEARÁ, 2011. p. 100), tendo suas justificativas amparadas na precariedade do Ensino Básico e na diferença entre as atividades desenvolvidas em cada nível.

Além da relevância em tratar das “contingências da vida anterior a universidade” (WITTER, 1997. P. 11), para o desenvolvimento de tais competências, “há também que se considerar as variáveis do ensino superior que viabilizam ou dificultam o desenvolvimento do universitário. É de se esperar que mesmo o bom leitor, ao longo dos anos universitários, melhore suas características como leitor” (Ibid). Desse modo, direcionamos as últimas questões do nosso instrumento de pesquisa, visando investigar como tem se dado a prática e desenvolvimento de atividades envolvendo leitura e escrita na universidade.

Questionamos se estes, entendem a leitura como algo relevante para sua formação. Todos os participantes responderam positivamente a essa questão e apontaram, em geral, que a leitura é importante para adquirir e repassar conhecimento, desenvolver senso crítico, ser um bom professor e, principalmente, porque ensinar a ler, requer do bom professor, o gosto pela leitura.

Os indivíduos em seus depoimentos, admitem sobretudo a responsabilidade assumida por ele, enquanto futuro professor formador de opinião e de leitores, e reconhecem, “a importância dessa habilidade para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa” (CEARÁ, 2011. p. 111), além de entenderem que a prática dessa atividade, “significa possibilidade de autonomia” (Ibid. p. 106) e desenvolvimento do senso crítico sobre o mundo. Mas acima de tudo, se mostram conscientes de que “o professor precisa ler: para si mesmo, para e com os seus alunos. Em qualquer tempo e lugar, pois por esse ato ele se constitui, se faz e refaz. Pensa e repensa, aprende” (Ibid. p. 148).

Desse modo, perguntamos se a realização de tais atividades contribuiu para o desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos. Por unanimidade, os sujeitos argumentam

que desenvolveram o hábito da leitura por ser esta uma exigência da universidade, já que, segundo eles, só se obtém êxito nesse nível de ensino se as leituras exigidas forem realizadas.

Apesar de assumir a importância da aquisição do hábito da leitura, pouco se mencionou a respeito do prazer em ler. Ao contrário, ler se tornou hábito dada as “exigências” impostas pelas disciplinas no curso. A nosso ver, tal resultado é um tanto problemático, por entendermos que os saltos dados para a formação pessoal e profissional do indivíduo, se dá em melhores condições, a partir da percepção “por si só, da importância da leitura, para que se entusiasme por ela e torne-se leitor seguindo seus próprios interesses e necessidades” (CEARÁ, 2011. p. 20), de igual modo compreendemos que a prática desses indivíduos enquanto futuro professores com relação a leitura, “decorre de sua visão do mundo e do modo como põe os seus hábitos leitores a serviço das atividades que desenvolve” (Ibid).

Ao realizarmos bem a nossa tarefa em ajudar a construir naqueles que passam pela nossa prática de ensino o hábito da leitura, estaremos contribuindo para a formação de pessoas que, muito provavelmente, não sentirão as mesmas dificuldades enfrentadas pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, pois de acordo com as respostas dadas por aqueles que afirmam não ter sentido dificuldades na adaptação ao ensino superior, temos o fato de possuir o hábito e gosto pela leitura, como um dos principais motivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos aqui apresentada uma realidade em que os sujeitos, em sua maioria, trazem consigo experiências do ensino da leitura de forma fragmentada, o que significou o enfrentamento de muitas dificuldades ao ingressar no espaço acadêmico, no que diz respeito as leituras e atividades a partir destas desenvolvidas. Ao passo em que o hábito da leitura foi sendo desenvolvido, devido às exigências do próprio curso, os indivíduos afirmam ter dado saltos qualitativos no cumprimento das atividades que envolvem o exercício da leitura e da escrita, bem como, reconhecem a importância do papel que por eles serão exercidos futuramente, enquanto alfabetizadores.

A leitura pode ter várias finalidades, ler-se para conhecer, para sentir prazer, para se informar, para conseguir exercer seu papel de cidadão consciente na sociedade, etc. O que não faltam são inspirações para bem desenvolver esse exercício. Consideramos, entretanto, que a pessoa que possui hábito da leitura poderá satisfazer várias dessas necessidades ao mesmo tempo. Só se propaga bem aquilo que se conhece bem. Assim, o professor que foi formado enquanto leitor, terá em seu próprio gosto pela leitura uma ferramenta para ensinar a ler. Pois não raros são os casos em que os professores que passam pela nossa vida, ao compartilharem

suas experiências com paixão, desperta-nos curiosidade em experimentar daquilo que se apresenta como prazeroso.

O que temos aqui realizado, ao final, é um diálogo de e entre autores e as nossas ideias, é prática de pesquisa, é produção de conhecimento, problematização da realidade, que se coloca para ser explorado por um novo leitor que em contato com este, poderá formular novas significações, concordar ou discordar do que aqui apresentamos. Pois o que de fato nos interessa é o fazer pensar, daquilo que o texto leva a pensar, e pensar de muitas maneiras, a partir do encontro entre texto e leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BERELSON B. Content analysis in communication research. Glencoe: Editora The Free Press; 1952. In: OLIVEIRA. Denise Cristina de. **Análise de conteúdo – Categorical: Uma proposta de sistematização**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008. Out/dez; 16(4):569–76

CEARÁ. Secretaria da educação. **O professor e a leitura: histórias de formação** / Secretaria da Educação; Maria do socorro lima Marques França. _Fortaleza: SEDUC, 2011

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para ação docente**. – 2.ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2009

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio, Antônio da Silva (org). **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 4ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. -2 ed. Ver. E atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 40

OLIVEIRA, M. H. M. A. 1993. **A leitura do Universitário: Estudos Comparativo entre os Cursos de Engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP**, dissertação de Mestrado, IPPUCCAMP. In: WITTER, G. (Org.). Leitura e universidade. Campinas-SP: Alínea, 1997

PIMENTA, Selma Garrido; LÉA, das Graças Camargo Anastasiou. Docência no ensino superior. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005 – (Coloção docênica em formação).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002 (série educação e ação.)

LARROSA, Jorge, Pedagogia profana : danças, piruetas e mascaradas / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo horizonte, Autentica Editora, 2015.

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997

MOTIVANDO O APRENDIZADO DE MATEMÁTICA COM ROBÔS

Tanires Ribeiro

Departamento de Matemática

Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Picos, PI – Brasil

Algeir Sampaio

Departamento de Engenharia de Tecnologias Assistivas

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Feira, BA – Brasil

thamycr_2020@hotmail.com, sampaio@ufrb.edu.br

Resumo: O aprendizado de equações do segundo grau, durante o ensino fundamental 2 está diretamente ligado a resolução exaustiva de exercícios desta natureza. Ao apresentar uma proposta inovadora para motivar esta resolução exaustiva, este trabalho pretende transformar a experiência de aprendizagem em algo lúdico e interessante para os alunos. Dentro dos ditames da robótica educacional, este trabalho estabelece a verificação da teoria construtivista de Piaget, utilizando um robô para mediar a aprendizagem de um tópico no ensino da matemática, aproximando-se das teorias de Vygotsky. Este artigo relata a construção e aplicação de um dispositivo robótico para motivação da resolução de equações do segundo grau. O objetivo é contribuir no processo de ensino aprendizagem de equações, motivando os alunos, a partir do fascínio que a robótica exerce nos jovens.

Palavras-chave: Construtivismo, Robótica Educacional, Ensino de Matemática.

Abstract: The learning of high school equations during elementary school 2 is directly linked to the exhaustive resolution of exercises of this nature. In presenting an innovative proposal to motivate this exhaustive resolution, this work aims to transform the learning experience into something playful and interesting for the students. Within the dictates of educational robotics, this paper establishes the verification of Piaget's constructivist theory, using a robot to mediate the learning of a topic in the teaching of mathematics, approaching Vygotsky's theories. This article reports on the construction and application of a robotic device to motivate the resolution of high school equations. The objective is to contribute in the teaching process learning of equations, motivating students, based on the fascination that robotics exerts in young people.

Keywords: Constructivism. Educational Robotics. Math Learning.

1. Introdução

O processo de construção do conhecimento é um processo contínuo, um processo que em nenhuma instância, dá-se por terminado. Segundo as bases do Construtivismo, constitui-se da interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, como mundo das relações sociais; e se instaura por força de sua ação. A adaptação interativa com as estruturas do meio ao qual está inserido, submete um indivíduo à desconstrução e à remontagem do seu conhecimento, tornando-o neste exercício repetido, agente do seu saber.

Segundo [Piaget, 1975], inteligência é assimilação na medida em que incorporamos seus quadros todo e qualquer dado de uma experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas. A adaptação intelectual comporta, em qualquer dos casos, um elemento de assimilação, isto é, de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito.

Tendo em vista a prática escolar, os princípios da obra de Piaget estabelecem que a educação deve possibilitar ao jovem o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o período operatório abstrato. A escola deve levar em consideração os esquemas de assimilação do aluno e partir deles. Deve favorecer a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (conflitos cognitivos) e reequilibrações sucessivas, para que promovam a descoberta e a construção do conhecimento.

De acordo com esta postura, a utilização da robótica como suporte para o aprendizado serve bem ao propósito construtivista e ao fascínio pelo signo do robô. Pensar numa prática que atenda esta concepção, não deixa de ser um desafio para os educadores. E a robótica educacional, neste contexto, se ajusta de forma bastante interessante como uma ferramenta à disposição do aluno para que este ao mexer e remexer as estruturas robóticas, possa amadurecer suas hipóteses.

Silva, Guerreiro, Agaé, Pitta, Gonçalves e Aranibar, (2008), estabelecem que a robótica educacional caracteriza-se por um ambiente de trabalho, onde os alunos têm a oportunidade de montar e programar seu próprio sistema robotizado, controlando-o através de um computador com softwares especializados. Ampliar este espectro, criando um novo olhar e provocando uma inovação na utilização de um robô como suporte educativo é o propósito deste trabalho. A robótica passa a mediar o aprendizado estabelecendo aproximação com as teorias de Vygotsky.

A partir de Vygotsky (1993), a interação de um indivíduo com o mundo não é uma relação direta, mas mediada, sendo os sistemas simbólicos, os elementos intermediários nessa intervenção. Em termos genéricos, a mediação é o processo de intervenção de um elemento numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O desenvolvimento cognitivo se dá pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura.

Para Vygotsky, (1993), a origem da inteligência está nas relações sociais, portanto, a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, no coletivo, para a intrapsíquica,

no indivíduo. E sendo o conhecimento construído pelas interações com outros indivíduos. As interações sociais desencadeiam o desenvolvimento, a partir do processo de mediação criado quando duas ou mais pessoas cooperam numa atividade, favorecendo a reconstrução do conhecimento.

Nas últimas décadas as tecnologias tornaram-se cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Neste trajeto aglutinador, a tecnologia invadiu também a escola e lançou uma nova ordem. O ensino tecnológico pode ser considerado uma nova ferramenta dentro da escola tradicional e a criação de possibilidades de uso e reuso de artefatos tecnológicos para mediar a aprendizagem traz a tona, uma clara aplicação das teorias de Piaget e Vygotsky.

A robótica educacional como base de um ensino tecnológico tem estimulado professores e alunos neste novo contexto. O ensino da matemática, como integrante desta realidade, não ficou de fora e recebe propostas inovadoras como forma de motivar os jovens que utilizam as novas tecnologias, diariamente. Novas ferramentas para aprender matemática estão surgindo, e algumas delas servem como suporte para motivar a aprendizagem da disciplina.

Este artigo propõe um sistema robótico interativo para auxiliar na disciplina de matemática, o estudo de equações do segundo grau por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental 2. Foi desenvolvido um Sistema Robótico de Auxílio a Aprendizagem de Equações com o objetivo de apoiar a tarefa de resolução de equações. Além de despertar o interesse dos alunos, o sistema motiva a resolução de equações do segundo grau para que a partir daí, o aprendiz possa mover seu robô.

Como [Vygotsky, 1998] define, a aprendizagem é baseada principalmente no relacionamentodas pessoas e caracteriza mudança de comportamento, pois desenvolve habilidades.

No nosso caso, essas habilidades são desenvolvidas a partir da interação com o robô e a mediação do sistema robótico e do professor. Ao resolverem as equações no intuito de provocar o movimento do robô, partem do pensamento abstrato para o concreto, pois deve haver a desenvoltura nos métodos de resolução para achar-se as raízes exatas para fazer o sistema funcionar. Esse ato de “brincar” do real para o imaginário cria no jovem a possibilidade de exercitar-se no domínio do simbolismo.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos na tentativa de aliar a utilização da robótica a uma determinada aplicação na matemática. A união destes universos colabora para aumentar o interesse dos alunos nas atividades da matemática e desta associação, surgem relatos de

professores que registram uma motivação extra por parte dos discentes. E uma dose maior de motivação na construção do conhecimento da matemática, deve ser sempre percebida como um ponto positivo dentro do processo ensino-aprendizagem.

[Ribeiro, Coutinho e Costa, 2011] relataram os quesitos que são ativados nos discentes que participaram de uma aula que usufruiu de metodologias envolvendo robôs, como: motivação e entusiasmo dos alunos, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, pensamento abstrato e autonomia de aprendizagem. Neste trabalho foi usado a Plataforma Lego Mindstorms, sendo esta utilizada para solucionar problemas que envolviam multiplicação, divisão e proporcionalidade entre medidas de tempo, distância, rotação e ângulo. Foi aplicada uma série de questões aos alunos, que testavam os conhecimentos de matemática necessários para solucionar os problemas que lhes foram apresentados, deliberando uma aula participativa e atrativa.

[Almeida, 2007] desenvolveu um projeto com professores da rede pública de ensino, com o objetivo de informá-los sobre a robótica educacional e suas utilidades na educação, dando ênfase numa didática mais empolgante e econômica. Implantaram a criação de robôs de baixo custo feitos pelos próprios professores e programados por eles, para assim realizar diversas atividades que exploravam conceitos de Matemática, como poliedros, polígonos, áreas, volumes, ângulos, e outros. O propósito foi treinar estes professores para ministrar aulas mais criativas sem deixar de cumprir seus planos curriculares.

Araújo, Santos e Meireles, (2017) realizaram uma investigação no campo experimental da educação e matemática, na escola de educação básica do município de Santarém, localizado no Pará. Utilizaram o kit de robótica educacional LEGO Mindstorms para colocar o projeto em prática. Inicialmente montaram os robôs e os programaram para realizar algumas trajetórias, a partir de então foram realizados vários testes para encontrar as relações entre os movimentos e a matemática, em consequência disso foi identificado padrões geométricos como, noções de ângulos, raio, diâmetro, cálculo da distância percorrida e regra de três simples. Criando problemas relacionados a isso para serem solucionados pelos alunos.

2. Metodologia

A avaliação deste trabalho está dividida em duas partes. Na primeira parte foi realizado um teste na Universidade Federal do Piauí - UFPI, com os alunos do curso de Matemática. A segunda parte será realizada nas escolas públicas do estado do Piauí, na cidade de Picos, neste segundo semestre letivo de 2017. A metodologia que foi empregada na

primeira parte foi um teste de uso com os alunos de nível superior, afim de descobrir-se, a opinião dos mesmos sobre o trabalho proposto.

A metodologia que será empregada na segunda parte será a realização de oficinas de 20 horas de duração, onde os grupos de alunos formarão equipes para resolverem em conjunto as equações propostas pelo sistema. Para a aplicação do método motivacional proposto, será preciso a utilização de um computador que será conectado via bluetooth ao dispositivo robótico.

A ideia é permitir que toda a turma tenha a oportunidade de movimentar o robô, a partir do sucesso obtido na resolução da equação proposta. Na execução desta segunda parte, as turmas serão divididas em grupos de 20 alunos, para a utilização do sistema robótico. Ao final das oficinas, serão aplicados questionários nas turmas para avaliar aspectos inerentes ao uso do dispositivo, de forma semelhante como foi feito na primeira parte com os alunos do curso de Matemática.

Uma vez que a concepção e aplicação desta proposta baseia-se na utilização da robótica para mediar o conhecimento e a atitude do aluno, em relação à aprendizagem de equações, os questionários a serem aplicados devem checar se os resultados serão ou não satisfatórios, no que diz respeito à motivação e eficiência colaborativa da proposta.

2.1. Funcionamento do Sistema

De acordo com as teorias de Vygotsky o sistema proposto irá mediar a aprendizagem das resoluções equacionais. Para auxiliar no aprendizado e fixação de conceitos de equações durante o 9o Ano do ensino fundamental 2, o propósito é fazer com que um pequeno robô seja movido a equações. Para tal, foi desenvolvido um sistema que alimenta o robô com as raízes de equações do segundo grau, testando o conhecimento dos alunos. São características do sistema apresentado:

1. Compatibilidade: Controlado por uma placa Arduíno;
2. Facilidade: Construção descomplicada, a partir de uma plataforma móvel qualquer;
3. Baixo custo: Em contraponto dos kits proprietários de robótica.

Um robô movido a equações. Na verdade, movido a raízes de equações do segundo grau. O sistema pode ser instalado em qualquer PC/Notebook ou Tablet que utilize o Windows como sistema operacional. O sistema é composto de um dispositivo físico (robô) e um software para geração de equações que recebe respostas que são transmitidas para o

agente físico através de comunicação Bluetooth. A figura 1 mostra o robô utilizado no sistema proposto.



Figura 1: O Robô

O Sistema é formado por uma interface dirigida ao aluno que apresenta o módulo de geração randômica de equações ao estudante e a partir da apresentação da equação na tela, começa a marcar o tempo de resolução. O módulo de solução de equações verifica se as raízes estão corretas. Uma vez, estando corretas, o módulo de comunicação transmite via Bluetooth para o robô que abastecido começa a se deslocar.

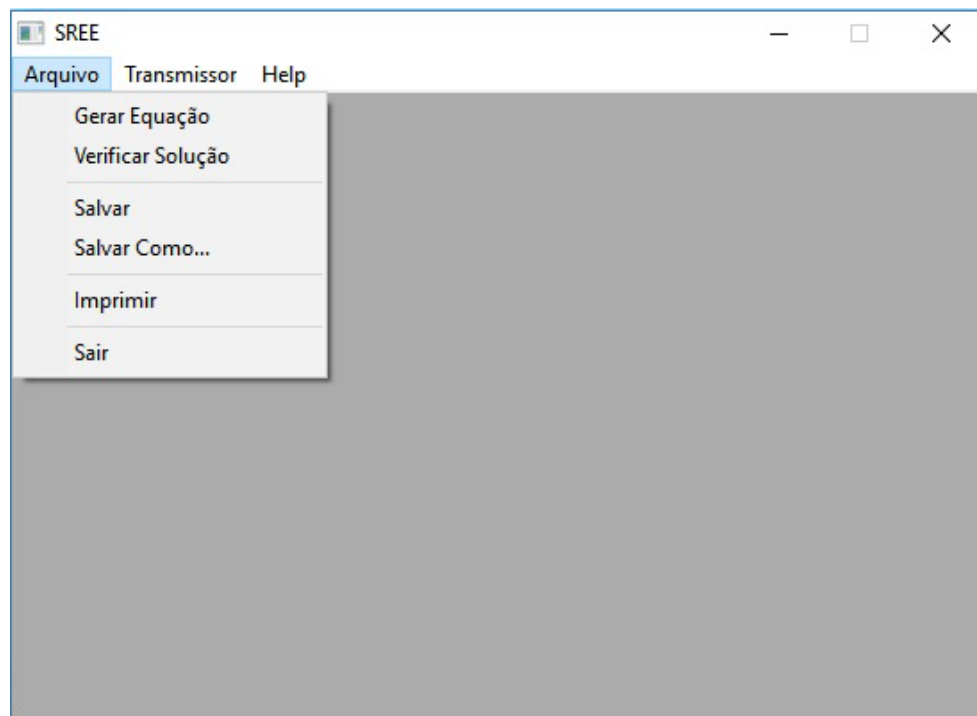


Figura 2: Tela do Programa de Controle do Robô

A figura 2 mostra a tela inicial e as opções de menu existentes no estágio atual da construção do software. O número limitado de opções não impede o funcionamento básico do sistema. Este software foi criado especificamente para que o aluno interaja com o robô, no intuito de motivá-lo no estudo de equações. Ao resolver a equação proposta o aluno tem a oportunidade de checar o seu sucesso ativando a opção de verificação disponibilizada na interface. Uma vez acolhida a sua resposta o sistema emite uma caixa de mensagem parabenizando o aprendiz pelo o acerto e ativa o modo de comunicação para que possa enviar as raízes para o dispositivo robótico. Nesse momento, vai estar abastecendo o robô para que o mesmo possa iniciar seu movimento.

3. Análise e discussão dos resultados

Foram realizados testes de utilização do dispositivo com alunos de Matemática da Universidade. E no primeiro momento, o Sistema Robótico de Auxílio a Aprendizagem de Equações, não passou despercebido. Seu sistema foi recebido como um jogo que desafia os jogadores a resolverem as equações propostas para abastecerem o robô. O número de acertos nas equações propostas pelo sistema, torna o movimento do robô no plano físico, uma realidade.

A partir destes primeiros testes, foram colhidas impressões iniciais que vão realimentar o processo de refinamento do sistema.



Figura 3: Importância de acessar um sistema interativo que apoia a aprendizagem de matemática e estimula a resolução de exercícios de equações

A figura 3 mostra os resultados das primeiras avaliações feitas com alunos de nível superior, mas é preciso dizer que o foco de orientação dos trabalhos são alunos no nível fundamental 2. O primeiro e segundo gráficos mostram a porcentagem de alunos que consideraram o uso desse sistema interativo importante e estimulante para o ensino, afirmam também ser nas escolas ou em casa uma forma de motivar o estudo de equações do 2o grau.

A pesquisa está em andamento e projeta testes na Escola, ainda neste segundo semestre de 2017. Contatos prévios com professores de Escolas Públicas já foram feitos e o projeto apresentado para diretores, coordenadores e professores de Matemática. Espera-se que os alunos rendam-se ao fascínio da Robótica e demonstrem interesse em conhecer o dispositivo proposto.

Foi observado o quanto os alunos se motivaram a competir utilizando o Sistema Robótico de Auxílio à Aprendizagem de Equações. A cada passo literalmente dado, o robô traduzia o esforço dos alunos na resolução das equações do 2o grau. Para este segundo semestre, será adicionado o módulo Turbo com equações biquadradas que ao gerar quatro raízes como soluções, duplica a capacidade de locomoção do robô. Pretende-se disponibilizar o sistema para uso numa escola para os testes finais e verificação de ajustes que por ventura sejam necessários.

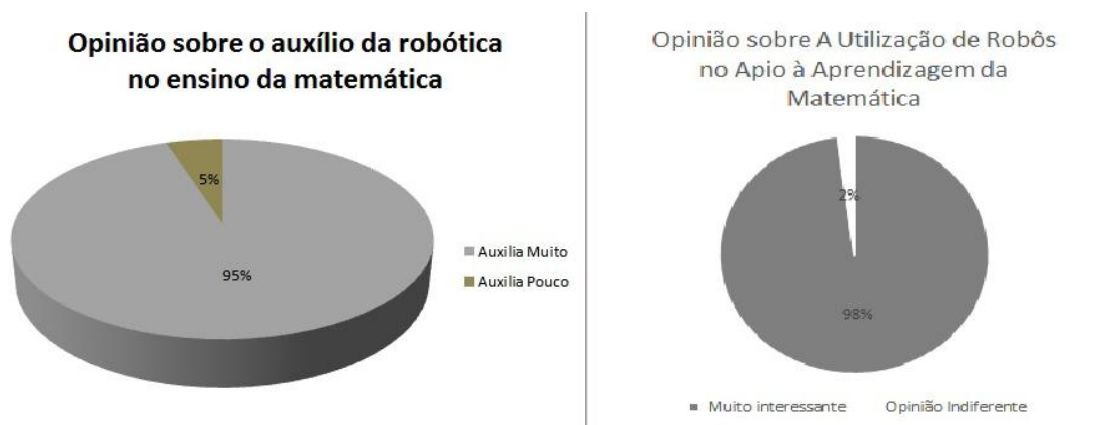


Figura 4: Opinião sobre o quanto a robótica auxilia no ensino da matemática e opinião sobre a utilização de robôs no apoio à aprendizagem da matemática

A figura 4 apresenta os gráficos, terceiro e quarto que mostram a porcentagem de alunos que consideraram a utilização do robô uma boa alternativa para auxiliar na aprendizagem dos assuntos de matemática.

4. Conclusão

Por fim, este artigo pretendeu mostrar um trabalho que está apenas no seu início. Novas versões do software de controle estão previstas com um incremento na interface para o aluno. E a comunicação do sistema com o robô será testada também com Wi-fi para compararmos a performance, alcance e tolerância a falhas do sistema.

O primeiro objetivo de impactar o ensino tradicional com uma nova proposta tecnológica, já foi alcançado. O ensino da matemática é o foco principal do trabalho, mas o projeto, antes de tudo é um recurso pedagógico e tem seu lugar nos assuntos educacionais.

A robótica educacional chega para se tornar uma aliada do professor e para despertar e estimular os alunos em sala de aula. A proposta é utilizar este recurso em sala de aula, já no próximo ano, durante a cobertura do tópico de equações no programa do ensino fundamental 2 e avaliar de forma mais criteriosa os benefícios que o sistema vier a proporcionar. Longe de ser uma proposta estanque, a construção e reconstrução do recurso será mediada pela aprendizagem dos grupos de alunos que irão utilizar o sistema e o conhecimento suscitado pelo método será criticado a ponto de explicitar possíveis falhas e verificado "in loco" como a proposta implementa de fato o construcionismo de Piaget.

5. REFERÊNCIAS

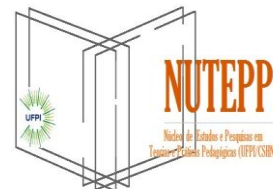
- A. F. Silva, A. M. G. Guerreiro, A. Agaé, R. Pitta, L. M. G. Gonçalves e D. B. Aranibar (2008). **Utilização da Teoria de Vygotsky em Robótica Educativa**. In Anais do IX Congresso Iberoamericano De Informatica Educativa. 2008.
- C. A. P. Araújo, J. da P. Santos, J. C. de Meireles (2017). **Uma proposta de investigação tecnológica na Educação Básica: aliando o ensino de Matemática e a Robótica Educacional**. In Revista Exitus 7.2: 127-149. 2017.
- C. Ribeiro, C. Coutinho e M. F. Costa (2011). **A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico**. 2011.
- J. Piaget (1975). **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar/INL. 1975.
- L. Tortelliet al (2012). **Robótica como alternativa nos processos educativos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. In XVIII Congresso Argentino de Ciencias de la Computación. 2012.
- L. S. Vygotsky (1993). **Pensamento e linguagem**. [tradução Jeferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto]. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1993.
- L. S. Vygotsky (1998). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

M. A. Almeida (2007). **Possibilidades da robótica educacional para a educação**. Curitiba, Paraná. 2007.



VII
**Semana Acadêmica de
PEDAGOGIA**

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



**GT – POLÍTICA
PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E
GESTÃO**

ELEIÇÕES DE DIRETORES: AVANÇOS E LIMITES DA PRÁTICA

Luisa Xavier de Oliveira

Universidade Federal do Piauí – UFPI/ luisaxavier77@yahoo.com.br

Lacide Carneiro Ribeiro

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ lacidecarneiro1972@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho intitulado “Eleições de Diretores: Avanços e Limites da Prática” tiveram como referência as escolas municipais públicas sujeitas ao processo de escolha de diretores, no Município de Tauá, Ceará. O interesse pela investigação surgiu em virtude dos impactos e repercussões ocasionados pela escolha dos diretores das escolas, sendo a primeira experiência vivenciada desse processo em novembro de 2001 (dois mil e um). Da implantação do processo até os dias atuais já ocorreram três processos (2005; 2010; 2015) seletivos para composição do núcleo gestor e de eleição para diretores. A organização do referido trabalho foi processada mediante pesquisa com abordagem qualitativa no tratamento de análise dos dados, configurando-se como um estudo de caso, utilizando-se a entrevista como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos envolvidos no processo foram diretores, professores, funcionários, alunos e pais. A pesquisa buscou analisar os impactos e repercussão das eleições de diretores no processo de democratização das escolas. Após a análise dos resultados da pesquisa, ficou constatado que o processo de eleição promoveu uma mudança significativa nas tomadas de decisão, na efetivação da participação, bem como na promoção de certa autonomia das atividades pedagógicas proporcionadas pela escola. Fica, portanto, evidenciado a utilização de aspectos positivos do processo de eleição dos diretores das escolas enquanto mecanismo democrático da construção participativa e autônoma da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Participativa. Democracia. Eleições.

ABSTRACT: The present work entitled "Elections of Directors: Advances and Limits of Practice" had as reference the public municipal schools subject to the process of choosing directors, in the Municipality of Tauá, Ceará. The interest in the research came about because of the impacts and repercussions caused by the choice of school principals, being the first experience of this process in November 2001 (two thousand and one). From the implementation of the process to the present day there have been three selective processes (2005, 2010, 2015) for the composition of the managerial nucleus and the election of directors. The organization of this work was processed through qualitative research in the treatment of data analysis, being configured as a case study, using the interview as an instrument of data collection. The subjects involved in the process were principals, teachers, employees, students and parents. The research sought to analyze the impacts and repercussions of the elections of directors in the process of democratization of schools. After analyzing the results of the research, it was verified that the election process promoted a significant change in the decision making, in the participation, as well as in the promotion of a certain autonomy of the pedagogical activities provided by the school. Therefore, it is evidenced the use of positive aspects of the process of electing school principals as a democratic mechanism for the participatory and autonomous construction of school management

Keywords: Participatory Management. Democracy. Elections.

INTRODUÇÃO

O ano de 1988 trouxe uma inovação, através da Carta Constitucional, quando incorporou a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da Lei. A Constituição Federal (1988) institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinha ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

De fato, a incorporação desse princípio foi reforçada pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), apesar do texto pouco incorporar a concepção de gestão do primeiro projeto aprovado, em junho de 1990, pela Câmara dos Deputados. Enquanto aquela versão previa a participação da comunidade escolar na gestão e no processo de escolha dos dirigentes (Projeto nº 1258190, Art. 21, II e III. In. ANDE, 1990), a Lei aprovada foi bem menos incisiva. Nela, a Gestão Democrática se apresenta restrita à:

Os sistemas de ensino definirão as normas da participação dos profissionais 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 (Lei nº 9.394/96, Art. 14, I e II).

Assim, a LDB 9.394/96 não deixa margem à realização de processos de escolha de dirigentes que envolvem, além da qualificação técnica, a escolha política exercida pela comunidade escolar. Fica bastante claro que a legislação não compõe um instrumento suficiente para garantir a introdução de ações inovadoras. Afinal, por muito tempo se viveu a experiência de que “a grande norma jurídica poderia mudar a fisionomia da organização, em virtude da herança de um sistema centralista e autoritário” (CÓX, 1996, p. 37).

É correto afirmar que diante da história, a legislação tem se mostrado insuficiente para imprimir novos rumos à realidade. Para transformar essa situação se faria necessário associar a legislação a políticas que busquem, seguramente, efetivar tais transformações. Por outro lado, é importante ressaltar a distância entre a intenção e o gesto da implementação dos processos de descentralização administrativa, principalmente na escola. Afinal, a mudança de uma cultura de gestão centralizada para uma gestão descentralizada requer um tempo diferente, que pode ser lento e doloroso e, portanto, só é possível no longo prazo (op. cit., p. 74).

Dessa forma, o tempo necessário às mudanças depende menos da qualidade técnica da proposta apresentada, relacionando-se muito mais às resistências presentes no interior da escola, consequência da permanência de valores e princípios construídos ao longo da história. A escola, nesse cenário, torna-se um dos principais espaços no processo de mudanças frente ao redimensionamento sociopolítico de seu papel na organização social. E assim, esta visão torna-se fundamental na compreensão as experiências eletivas na escolha de diretores.

Considerando a importância das experiências vivenciadas no âmbito escolar quanto à expectativa e os impactos dessa nova prática nas escolas municipais da rede do Município de Tauá, a partir da ótica daqueles que a vivenciam, é que se apresenta um caminho fértil ao aprofundamento do debate e a análise sobre os rumos efetivados por esta prática democrática nas escolas aqui pesquisadas.

2 MECANISMO DE ESCOLHA DE DIRETORES: FUNDAMENTOS E ALTERNATIVAS

A forma de escolha de dirigentes escolares talvez seja o tema que mais tem motivado pesquisadores na produção de reflexões teórico-conceituais e de investigações empíricas sobre a gestão democrática da educação, especialmente a análise de processo de eleições e das experiências vivenciadas em alguns sistemas de ensino. A importância desse elemento de gestão democrática é compreensível pela vinculação do processo eleitoral com a democracia e pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais.

No início da década de 1980, a discussão foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta pela implantação de eleições de diretores fez que a ampla temática da questão democrática fosse, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo. Isso talvez tenha ocorrido por ter sido essa a bandeira mais concreta pela qual lutar. Os métodos centralizados de administração, o papel exercido pelos diretores de escola e os processos de indicação política de pessoas não identificadas com a unidade escolar certamente exerceram influência decisiva na organização em torno da ideia de eleições como processo de provimento do cargo de diretor.

Os mecanismos de provimentos do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino. Sendo o cargo de diretor considerado de confiança do governo, as escolas públicas brasileiras tradicionalmente tiveram seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral, a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou lideranças político-

partidárias das respectivas regiões. Dourado (1990, p. 103) considera que “o produto final desse tipo de procedimento constitui a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado de *curral eleitoral* cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições.

O grau de interferência política no ambiente escolar que esse procedimento enseja permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população.

Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir o cargo público. Estabelecem-se, dessa maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego. Essa forma de provimento denominada *indicação*, baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indivíduos. Ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica.

Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como despojamento de um privilégio. Diante desse quadro, Vitor Paro (1997, p. 73), afirma que “esse procedimento tende a fazer com que o compromisso do diretor acabe se dando apenas com os interesses da pessoa ou grupo político que o nomeia. Essa alternativa torna-se defensável para a escolha do diretor escolar”. A indicação como mecanismo de escola do diretor não pode, por esses motivos, ser compreendida como democratizadora nem como propiciadora de modernização administrativa e burocratização. A crítica ao processo de indicação política de diretores escolares ensejou a busca de mecanismos alternativos como o concurso público e as eleições.

A adoção de concurso público como forma de provimento de cargo transforma a direção escolar em estágio da carreira do magistério, sendo a qualificação do candidato medida por prova e certificada por diploma. Esses fatores, aliados ao critério da impessoalidade na escolha de quem será nomeado, aproxima o diretor da figura do funcionário burocrático. Segundo Ferreira (2000, p. 96), as principais virtudes para o concurso público baseiam-se na:

Objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. A objetividade é importante na medida em que possibilita tratamento igualitário a todos os candidatos e concorre, assim, para a eliminação da subjetividade.

Apesar do inegável avanço que possa ter significado a ampliação do concurso em relação aos procedimentos de indicação política, esse mecanismo comporta críticas, dentre estas, destaca-se, pela sua pertinência, aquelas que assinalam que a escola que recebe o diretor nomeado fica impedida de opinar sobre quem considera mais capacitado para dirigi-la, as que lembram que o concurso não consegue medir a capacidade prática dos candidatos ou a sua liderança para conduzir os processos político-pedagógicos que se passam na dinâmica escolar. Na medida em que o concurso possa ser justificado como medida de democratização, como superador do processo de indicação, teria, também, servida para retardar e dificultar a tomada de consciência dos educadores sobre a necessidade de eleições como mecanismo mais radical de democratização da escola.

Dessa forma, parece coerente ressaltar que quando se trata da escolha do diretor da escola pública, é preciso deixar claro que tipo de desempenho se espera do sujeito ocupante do cargo, buscando saber se o instrumento em si do concurso promove as condições de aferir a presença da necessária aptidão. Com isso, não se trata, portanto, de questionar a realização do concurso, tendo em vista que este tem provado ser o “recurso mais adequado para prover o preenchimento de cargos em que se fazem exigências técnicas específicas” (PARO, 1997, p. 82). Trata-se, entretanto, de se ter consciência de suas insuficiências e pensar alternativas que possam supri-la.

A eleição de diretores, por isso, é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido, durante seguidos anos, a principal bandeira de luta a favor da gestão democrática do ensino público. Zabot (1998, p. 89), considera esta como “a mais democrática e, sem sombra de dúvidas, a melhor, mais oportuna e mais viável opção, se compararmos com as citadas anteriormente”. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno do seu caráter democrático, além de permitir aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, oportunizando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase.

É possível confirmar que a eleição de diretores foi o principal mecanismo adotado por vários sistemas de ensino enquanto iniciativa de democratização da gestão, anteriormente a promulgação da Constituição Federal de 1988. Afirmar-se que a organização dos educadores, de suas entidades e de outras instâncias mobilizadas da sociedade civil em favor da inclusão da gestão democrática na Constituição Federal ocorreu, em grande parte, devido a influências de algumas experiências da adoção de eleições de diretores exercidas em vários sistemas de ensino.

Assim, como a promulgação da Carta Magna, as experiências de eleição de diretores se ampliaram nos sistemas de ensino, onde em muitos deles encontra-se regulamentada por instrumentos legais de diferentes naturezas. Vale ressaltar que a eleição não pode, todavia, ser tomada como uma panaceia que resolver todos os problemas da escola. A exemplo disso, Paro (1990, p. 74) afirma que:

A proposta de eleição de diretores tem sido tomada como sinônimo da efetivação da democratização escolar, entretanto, a proposta por si só certamente não garante a democratização da escola. Pois, independente da forma de provimento do cargo, deve-se considerar prioritariamente a maneira como será exercida esta função.

Os problemas e as limitações deste processo, apontados em estudos, abrangem fatores como excesso de personalismo na pessoa do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da “velha política partidária”, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.

Algumas legislações, tendo em vista as avaliações decorrentes da implantação de processos eleitorais, introduziram mecanismos reguladores no sentido de diminuir a possibilidade de incidência desses e de outros problemas. Dentre os mais importantes destacam-se a tentativa de “despersonalização do poder” (DOURADO, 1990, p. 95) com a exigência de apresentação de planos de gestão que são debatidos em assembleias de eleitores e o controle das campanhas eleitorais, com a adoção de penalidades que chegam à impugnação da candidatura em casos mais graves.

Outro processo de provimento de cargo de diretor identificado é o que se utiliza da seleção dos candidatos por meio de provas de conhecimento seguida de alguma forma participativa de escolha dos classificados, em alguns casos através de eleição pela comunidade escolar. Todos os sistemas que adotam esse procedimento baseiam-se na necessidade de superar os problemas de competência técnica dos candidatos, e depois submeter os classificados a avaliação pelos sujeitos educacionais através do voto. As provas de conhecimento seriam o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para a escolha da comunidade escolar.

Esse processo, na visão dos sistemas que o praticam, também permitiria eliminar a interferência política na indicação de diretores. As críticas a esse mecanismo ressaltam o privilégio da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política, inclusive porque o professor já teria sua competência profissional aferida no momento em que foi

aceito no sistema e ingressou na carreira por meio de um concurso público. Há registro, ainda de que o processo de seleção não tem impedido situações de interferência dos líderes políticos. O exemplo disso tem a lista tríplice que os candidatos em alguns sistemas de ensino precisam após o sucesso na prova escrita e na eleição sujeitar-se, onde muitas vezes o que melhor se sobressaiu, nem sempre é o indicado.

É bom lembrar que seja qual for o mecanismo adotado diante da escolha para o cargo de diretor, este deverá respeitar e entender as necessidades da comunidade escolar, compatibilizando recursos e harmonizando interesses e expectativas em função do bem comum. Para entender essas expectativas é necessário que o diretor seja capaz de desenvolver com os demais profissionais da escola, uma maneira de administrar considerando o contexto político, social e econômico no qual estão inseridos a escola, seus profissionais, alunos e pais.

Nessa atuação é mister que o diretor desenvolva competências com a função de perceber a realidade em que se encontra inserido para que possa combater as formas de administração escolar subordinada a concepção voluntarista nas quais nem sempre a escola, profissionais, pais e alunos estão preparados. O diretor necessita ter uma visão relativamente integrada e articulada aos aspectos relevantes de sua própria prática, permitindo o desempenho das suas funções. Para isso, é preciso ter não somente a compreensão das relações entre o preparo técnico e político, como também uma percepção abrangente e profunda das relações entre a escola e a sociedade. De acordo com Paro (1986, p. 32), a “capacidade do diretor de ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo, pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola, através de seus segmentos, insere-se num contexto maior, a sociedade”.

Isso implica que ao entender a sociedade enquanto dependente de um sistema político, social e econômico, exige-se do gestor uma contribuição através do seu saber e prática em função de algumas correções e injustiças que a caracterizam. Inclui o entendimento e a compreensão de que “a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade” (op. cit., p. 86) e, conseqüentemente, a percepção de que a escola é um projeto e que só alcançará os seus objetivos com a participação de todos os seus membros, em função do interesse, da competência e da responsabilidade de cada um.

Essas afirmativas procuram ressaltar que os acontecimentos ou fatos na sociedade, que sejam de ordem política, social ou econômica, tem implicação tanto na escola, como em cada uma de suas partes ou segmentos. Diante disso, o gestor deverá ser capaz de entender como e porque ocorrem todas essas interações, como também entender as conseqüências em

relação aos interesses da escola e seus segmentos. A partir da análise e compreensão de todas essas influências e interações, Cóx (1996, p. 73) propõe que:

O diretor politicamente competente deverá ser capaz de elaborar e desenvolver, com a participação de outros segmentos da escola, uma estratégia de ação que leve em conta a realidade política, social e econômica, tanto externa como interna.

Outra exigência a ser feita ao ocupante do cargo de diretor baseia-se em sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, para poder entender a reação, os sentimentos, bem como as emoções do outro. Essa competência necessita facilidade do diretor para “incentivar e desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho, dentro dos objetivos da escola; implica o conhecimento e domínio da dinâmica de grupo e, principalmente, uma preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas” (PARO, 1986, p. 94).

Assim, é possível afirmar que, para um diretor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área, além disso, é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Portanto, não basta ser criativo, é preciso exercer essa criatividade na construção do bem-estar coletivo, verificando o alcance do seu compromisso ao verificar se efetivamente suas ações encontram-se no sentido de um projeto solidário e coletivo.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamento. No primeiro, de caráter bibliográfico e documental, foram consultados estudos e pesquisas (PARO, 1986, 1997, 1999); (COX, 1996); (DOURADO, 1990) e (FERREIRA, 2000) que tratam da temática da gestão democrática com ênfase no processo de escolha do cargo de diretor escolar. A análise documental foi observada nos documentos legislativos, bem como no Projeto de Lei de Iniciativa Popular, construído pelos alunos do VII semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2001.1, no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia dos Inhamuns (CECITEC), uma unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no município de Tauá –Ceará, que trata das “Eleições diretas para Diretores das Escolas Públicas Municipais”.

O primeiro levantamento tornou-se importante dada às informações necessárias para progredir no estudo, bem como no leque de análise proporcionado para a efetivação da

pesquisa e sua colaboração em esclarecer melhor o objeto de investigação. O segundo momento da pesquisa envolveu análise de dados coletados em entrevista sobre o “Estudo de Políticas e Práticas da Gestão na Escola Pública Cearense”, aplicada em escolas municipais e estaduais, localizadas no Município de Tauá. A efetivação da entrevista ocorreu nos seguintes segmentos: direção, professor, pais, funcionário e aluno.

A amostra coletada desses seguimentos baseou-se na de um representante de cada seguimento acima citado por escola, observando o caráter aleatório da escolha desses sujeitos que compõem a comunidade escolar. Tendo como ponto de partida o objeto de estudo, foi selecionada para compor análise de dados enquanto resposta à problemática de pesquisa, as escolas municipais, no total de 05 (cinco), que participam do processo de eleição para de diretores, ocorridas em 2015.

Diante de instrumento de entrevista foi utilizado para análise o ponto dois aplicados junto aos seguimentos escolares, que corresponde a “Gestão Democrática e Participativa”. Este item subsidiará os aspectos relevantes ligados ao tema estudado, vale ressaltar que a elaboração do roteiro da entrevista aplicada nas escolas foi construída pela Secretaria Educação Básica do Estado (SEDUC) em conformidade com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa empreendida junto aos sujeitos que constroem cotidianamente a cultura escolar oferece um conjunto de contribuições férteis no intuito de aprofundar conhecimento sobre os processos de gestão democrática, construindo um subsídio que poderá colaborar na elaboração e efetivação dos rumos a serem tomados junto às políticas educacionais.

As entrevistas realizadas com os seguimentos que compõem o âmbito escolar, sobre os impactos e consequências da eleição de diretores na escola, permitem apontar elementos significativos, reunidos em um conjunto de considerações, a seguir sintetizadas e discutidas.

4.1 O PROCESSO DE ESCOLHA ATRAVÉS DA ELEIÇÃO – IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Os seguimentos da comunidade escolar de forma unânime ressaltaram a importância de poder eleger a sua direção. É importante ressaltar que os funcionários, pais e alunos, sujeitos educacionais que normalmente apresentam-se sendo os que têm menos voz pode-se perceber

esse sentimento nos trechos extraídos da entrevista quando questionados sobre suas opiniões diante da forma de escolha dos atuais diretores:

Eu acho que é bem melhor do que antes, porque antes escolhiam as pessoas só por escolher mesmo, não sabia como elas eram (**ALUNO**).

Acho certa, até porque uma delas é a democracia né, através do voto, apesar de que elas passam por um trabalho ou outra espécie de provas e tal né (**PAIS**)

A eleição promove a descentralização do poder, promovendo a democracia. Demonstra a competência que passou no concurso e foi eleita pelo povo (**FUNCIONÁRIO**)

Através dos depoimentos aqui apresentados, pode-se supor que esse sentimento com relação à escolha de diretores tenha sido determinante para que, de um modo geral, todos tenham se envolvido nos processos eleitorais, mesmo quando não havia a concorrência de duas ou mais chapas.

O caráter de legitimidade em relação à diretoria eleita, experimentada pelos diversos segmentos da escola é outro ponto significativo observado durante a entrevista. Este sentimento contribui para que o diretor se comprometa mais com os destinos da escola. A comunidade que o elegeu, por sua vez, sente-se mais à vontade para cobrar sua participação nas tomadas de decisões. Este fato, por si só, já aponta para a adequação e mesmo para a necessidade do processo de eleição de diretores.

4.2 A ESCOLA ESTÁ MAIS PRÓXIMA DA COMUNIDADE

De um modo geral, parece que a possibilidade de interferência das famílias no processo de eleição de diretores tem influenciado a relação entre os pais e a escola. Isso se faz presente no aumento de reuniões e comunicados efetivados pela escola no intuito de incluir os pais e fazer com que estes se tornem mais presentes na construção do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. De acordo com os pais:

Nós estamos participando mais, frequentando mais, pois a escola dá cursos e palestras para os pais. Até tivemos o Conselho Tutelar na escola para ensinar os nossos filhos se comportar melhor, é muito boa à escola, a diretora, os professores todo mundo né (**PAI – I**).

Tudo é decidido nas reuniões e nós todos os pais, os filhos dizemos como dever ser dentro da escola. Quando precisa e até quando não precisa eu vou pra escola é muito bom a diretora e a professora que sempre diz como vai meus meninos e aí eu acho muito importante isso (**PAI – II**).

Foi possível perceber nos posicionamentos efetivados pelos pais que os momentos de reuniões em que se efetivam nas escolas com o único objetivo de comunicar o desempenho e a disciplina dos alunos, foram acrescentados palestra, minicurso e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Outro ponto importante diz respeito à parceria da escola com as outras instituições, compreendendo assim que ela não resulta em si no único espaço/tempo educacional da aquisição do conhecimento. Ao atuar dessa forma a escola promove canais de participação da comunidade, deixando de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

4.3 APESAR DOS ENTRAVES, A ESCOLA CAMINHA EM DIREÇÃO À GESTÃO MAIS DEMOCRÁTICA

Os depoimentos coletados acerca da eleição de diretores e o trabalho desenvolvido pelos profissionais eleitos indicam que, apesar das diversas dificuldades ou desvio de rota, essa experiência trouxe ganhos efetivos para a vida escolar. Algumas dessas dificuldades são pautadas no fato de apenas o diretor, dentre outros profissionais que compõem o núcleo gestor, a participar da seleção mista, ou seja, concurso e eleição, bem como da lista tríplice presente no Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração do Magistério Municipal – (PCCRM), como também da falta de autonomia dos recursos financeiros destinados à escola.

Em resposta a essas dificuldades, encontram-se os aspectos positivos como postura mais flexível do diretor e seu maior compromisso com a comunidade que o elegeu, bem como o maior conhecimento sobre o que acontece na escola e a maior participação nas decisões.

Grandes desafios ainda precisam ser enfrentados para que a gestão democrática realmente se efetive, mas, aos poucos, a comunidade escolar caminha na direção desse novo modelo. Afinal, uma inovação de tal porte demanda um tempo, podendo este ser “lento e doloroso” (CÓX, 1996, p. 74). Entretanto, se de forma adequada for preparada e acompanhada, há possibilidade dessa inovação ser implantada de forma eficiente menos doloroso, podendo ser alcançados os objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história educacional vivenciada no Brasil, a gestão democrática tem sido referida a processos que envolvem participação e poder de decisão dos que fazem educação

ou que com ela têm a ver diretamente: funcionários, alunos, pais. O autoritarismo, a centralização e o legalismo, todavia, têm forte raízes na atual conjuntura social e política. Nesse sentido, o período pós-ditatorial torna-se cenário de políticas que buscam se contrapor a essa herança. No âmbito dos estados e municípios, florescem iniciativas de “matizes políticos mais diversos, que procuram incorporação dos diferentes atores sociais” (PARO, 1996, p. 32).

Tais iniciativas pretendem romper com paradigmas tradicionais de inovação, onde a formação de políticas educacionais tem sido orientada pela estratégia da grande reforma educativa introduzida através da legislação. Dentre essas iniciativas de gestão democrática, encontra-se a eleição de diretores, que se apresenta numa óptica de planejamento concebida a partir da perspectiva de que a inovação ocorre através de “um fazer”. É preciso perceber que a democracia se faz presente e fundamentada na escolha periódica de representantes, por meio de eleições, para os diversos cargos executivos e parlamentares, e deve ser ampliada e aprofundada na disseminação de formas de participação de todo o maior número possível de instâncias do corpo social.

Nesse sentido, a eleição de diretores escolares está inteiramente de acordo com os princípios da democracia, que se funda sobre uma concepção ascendente de poder, não havendo razão para considerá-la contra os interesses do Estado, se esse se pauta pelo atendimento ao interesse público.

Em consonância com essa necessidade de gestão democrática, os resultados da pesquisa expressaram de forma clara a importância do processo de eleição para diretores, tendo em vista, a participação de toda a comunidade escolar nas atividades da escola promovida pelos gestores, bem como a promoção de tomada de decisões sempre presentes nas ações exercidas no âmbito escolar. Foi possível perceber que na medida em que os sujeitos escolares encontram-se envolvidos na tomada de decisões a respeito da melhor liderança para a instituição escolar, estimulando também a consequente participação nas discussões das questões que envolvem o assunto, a escolha de diretores, via eletiva, pode ser elemento mister do exercício democrática para o fortalecimento da autonomia da escola. Entretanto, a eleição não pode ser entendida como um critério de escolha e sim como uma alternativa dos eleitores, que deve se efetivar de forma plena.

Por isso, é preciso isentar o diretor de estar sujeito a quaisquer constrangimentos por parte do Estado e/ou Município, exceto, nos casos previstos em Lei, de não cumprimento de suas funções, mediante processo que inclua manifestação da comunidade com o eleito. Assim, é necessário tornar o processo participativo um ingrediente cotidiano no âmbito

escolar. Por outro lado, não se pode somente esperar que os sujeitos escolares tomem voluntariamente consciência da importância da sua participação.

Para tanto, é preciso forjar mecanismos que promovam a sustentação e a garantia da comunidade da prática participativa, substituindo as práticas autoritárias e centralizadoras por uma nova postura compatível com os princípios e diretrizes de democratização. Esses princípios por sua vez devem garantir uma escolha cujo pressuposto seja pautado na construção da cidadania enquanto projeto de uma transformação social.

REFERÊNCIAS

COSTA, S. B. (Org). **Gestão Educacional e Descentralização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CÓX, C. **Eleições de Diretores de Escola e Gestão Democrática: um estudo de caso**. São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

DOURADO, L. F. **A Escolha dos Dirigentes Escolares**. Brasília: Ampae, 1998.

FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. In: Estudos e debates da Gestão Democrática. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Córtes, 1998.

_____, V. H. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____, V. H. **Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: FDE, 1999.

OLHARES PARA A GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONCEBIDAS PELO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO FAZER DOCENTE

Thaís Virginia Silva Rodrigues

UFPI-CSHNB/thaisvirginia93@gmail.com

Elda Maria de Carvalho Rocha

UFPI-CSHNB/elda-rocha8@hotmail.com

Maria da Conceição Rodrigues Martins

UFPI-CSHNB/flordemaria@outlook.com

Resumo

As ideias aqui abordadas têm como objetivo compreender a gestão escolar considerando a ação profissional do diretor no processo de construção de um trabalho democrático e participativo. Fundamentado nas palavras de Libâneo (2008), Lück (2009) e Paro (2001) para a conceituação de gestão escolar e gestão participativa, assim como a compreensão do aparato para uma gestão concreta pode-se desenvolver uma melhor compreensão de conceitos e reflexão sobre estes. Destacamos que o presente estudo foi desenvolvido por alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do subprojeto sobre Gestão- no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, UFPI. Para o levantamento dos dados da pesquisa de campo de cunho qualitativo, foi utilizada a aplicação de questionário como forma de conhecer as atividades elaboradas e desenvolvidas na instituição pesquisada. Na análise dos dados coletados, identificou-se que a diretora da citada unidade escolar, compreende a gestão como organização do exercício responsável sistemático para a efetivação e um trabalho que se assuma como coletivo, colaborativo e comprometido com os objetivos da educação pública de qualidade.

Palavras chaves: Gestão; Coordenação; Participação; Qualidade na Educação.

Abstract

The ideas discussed here aim to understand the school management considering the professional action of the director in the process of constructing a democratic and participatory work. Based on the words of Libâneo (2008), Lück (2009) and Paro (2001) for the conceptualization of school management and participatory management, as well as the understanding of the apparatus for a concrete management can develop a better understanding of concepts and reflection on these. We emphasize that the present study was developed by students of the Institutional Program of Initiatives for Teaching – PIBID of the subproject on Management- at the Pedagogy Course of the Federal University of Piauí, UFPI. For the collection of the data to qualitative field research, the questionnaire was used as a way of knowing the activities elaborated and developed in the research institution. In the analysis of the collected data, it was identified that the director of this school unit, understands the management as an organization, collaborative and committed to the goals of quality public education.

Keywords: Management; Coordination; Participation; Quality in Education.

Introdução

Este estudo tem como objetivo compreender o desenvolver da gestão escolar e qual a competência profissional que o diretor deve desempenhar dentro da escola para a construção de uma gestão democrática e participativa. Outro objetivo almejado é o proporcionar ao estudante de Pedagogia que participa como bolsista do programa PIBID uma complementação e contribuição para a formação acadêmica.

Buscou-se entender a importância e a necessidade do planejamento e da gestão escolar para a educação, partindo do princípio de que a concepção de gestão pode ser ampla ou limitada dependendo da concepção que se tem sobre o que é educação e qual direcionamento que a gestão deve tomar, já que pouco valera se não for direcionada, organizada, sistemática e específica nos seus objetivos operacionais. (Lück, 2009, p. 32.)

O planejamento, organização, coordenação, monitoramento e avaliação demonstra o tipo de gestão assumida pelos sujeitos da escola para desenvolver das ações educacionais, que promova a aprendizagem e formação política e social dos alunos. Compreendendo tais aspectos utilizaremos como referência para o texto autores como Libâneo (2008) e Lück (2009), que propõe uma gestão democrática e participativa, através de um trabalho de forma integrada, que propiciam os princípios, objetivos e diretrizes para a construção do processo de aprendizagem do cidadão social. Libâneo (2008) aponta a necessidade de uma transformação na gestão e organização da escola, adotando formas alternativas de administração de modo que as estratégias correspondam aos objetivos sociais e políticos da escola.

Essa transformação acontece pelo processo de participação da comunidade escolar por meio da democratização da gestão escolar, onde a participação de todos os envolvidos no processo de formação do estudante proporciona enfrentamento crítico destes dos desafios de se tornar cidadão atuante socialmente e economicamente, Lück (2009). Gerar um ambiente de aprendizagem e formação social crítica requer que o diretor escolar possua algumas competências para que essa formação aconteça. O que requer do diretor conhecimento e habilidades para o bom funcionamento de todo o grupo. Assegurando a participação de todos nas tomadas de decisões, para que ocorra a integração do aluno e dos demais membros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma democrática e participativa.

Nesse aspecto, o gestor escolar deve incentivar as potencialidades de cada integrante do grupo e estas tornarem-se ações criativas e inovadoras. De acordo com o Paro (2001):

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o aluno nos mais

variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo dessa labuta. (PARO, 2001, p. 45)

A gestão escolar é uma forma de administrar o todo da escola. Isto quer dizer que a gestão buscar atender as exigências de todos os setores que envolvem essas práticas, desde funcionários, estrutura física da escola até em relação aos pais e alunos e o clima destes com o ambiente educacional.

Assim é preciso atender as exigências da sociedade contemporânea. Ou seja, os educadores têm a missão de formar cidadãos íntegros, de opinião, críticos sobre a realidade em que vivem e ainda o auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades e competências, naturais e aprendidas com o passar do tempo.

Para que aconteça essa formação cidadã é necessária uma gestão de cunho participativa no qual definimos como uma parceria entre os gestores e a comunidade escolar em que ambas as partes se mobilizam e participam das decisões tomadas pela escola. Cabendo a cada envolvido na nesse processo de organização assumir e reconhecer seu poder sobre a dinâmica escolar, participar efetivamente do processo decisório, com ampla liberdade para opinar e sugerir diferentes formas de se resolver determinado problema.

O objetivo de se implantar uma gestão participativa é principalmente alcançar a qualidade na educação. Isto, porém não é uma tarefa simples, pois, na maioria das escolas com histórico de gestão autocrática é reconhecido um ambiente inflexível e hostil. Construir esse tipo de gestão requer e segundo Lück (2007):

Processo de influencia, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização de seus processos e das pessoas envolvidas (LUCK, 2007, p. 35).

A partir dessa reflexão, é possível refletir sobre o papel que liderança exerce dentro desse contexto de formação cidadã, algo que se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Metodologia

Para a execução dessa pesquisa, foi inicialmente, efetuado um levantamento bibliográfico que possibilitou construir o aporte teórico para fundamentação deste estudo. Em seguida, utilizamos a aplicação de um questionário junto a diretora da Unidade Escolar Landri Sales, da cidade de Picos-PI. O questionário era composto por perguntas abertas, ainda fizemos uso de observação durante as intervenções do PIBID na referida escola, a fim de colher informações sobre o papel do gestor e sobre a importância de uma gestão escolar democrática e participativa.

Os instrumentos de pesquisa partiram do questionário, buscando com observação e participação entender e adentrar na gestão e como ela funciona, os dados da pesquisa serão analisados e desenvolvidos criticamente e referencialmente postulados, para que a fundamentação teórica traga uma construção realista do trabalho desenvolvido.

Os profissionais da gestão, dentro de suas possibilidades para desenvolver seu trabalho, estão sempre abertos para o diálogo e críticas advindas dos pais e da comunidade, buscando sempre ouvir a comunidade, as reuniões são mensais no intuito de trazer cada vez mais a população para dentro do centro educacional.

Para perceber melhor a temática, e uma melhor compreensão, dentro de um contexto social e diante das dificuldades encontradas, assim como as possibilidades de formação e atuação do pedagogo na gestão escolar. Inicialmente foi proposto um estudo bibliográfico que possibilitou um embasamento teórico para concretização da pesquisa. Através da leitura de artigos e livros para um melhor entendimento da temática, fornecendo uma base de conhecimento que revela as possibilidades e a relevância da gestão e do planejamento escolar. Com esse intuito, buscou-se organizar o desenvolvimento metodológico para a realização deste estudo. Assim, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esta permite:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. 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” (MINAYO, 2012, p. 21-22).

Ou seja, proporcionará uma compreensão da realidade social investigada a partir do universo das relações humanas construída no âmbito administrativo, da sala de aula e na comunidade, estes pilares para a construção de uma gestão democrática. A pesquisa qualitativa nos permite também a vivência prática da gestão escolar.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa optou-se pelo questionário com questões abertas. Sendo o mesmo composto de 6 (seis) questões abertas que pede a gestora

que comente acerca de sua opinião, formação, desafios, realidade da gestão em que esta atua apoio e orientações de modo geral. Este instrumento pode ser conceituado como técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente e passado” (GIL, 2008, p. 121).

Enquanto participantes da pesquisa, o questionário foi direcionado a gestora da escola, que possui formação em Letras Português e Pedagogia, atuante no magistério a 17 (dezesete) anos e como gestora a 4 (quatro) anos.

Análise e discursão dos resultados

A partir das informações obtidas com a aplicação do questionário, analisou-se as respostas da diretora investigada sobre o que seria uma gestão democrática e participativa, esta respondeu que:

Gestão democrática é uma liderança exercida a partir de ações que consideram o todo, no caso da escola, os membros envolvidos nesse processo que vai desde o diretor, professor, outros funcionários, a família e até o próprio aluno; gestão participativa,entendo como sendo uma margem da democrática, porque enquanto uma oportuniza ações (democrática) a outra já executa essas ações concedidas(participativa).(Gestora, 12/12/2016).

Nota-se, que a concepção da diretora está coerente com a proposta de Libâneo que afirma que essa gestão se baseia na “relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar” (2008, p. 46). A diretora apontou elementos específicos dessa gestão como: a tomada de decisões coletivas, a preocupação com o ensino e aprendizagem.

Cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, pois a organização escolar democrática participativa implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação Libâneo (2008). Com relação ao segundo questionamento, se optaria por uma gestão democrática e participativa, obtivemos a seguinte resposta:

uma gestão pautada no princípio da democracia e da participação, tende a esclarecer a concepção do que é ser um gestor atualmente, o mesmo não deve se prender ou limitar suas ações apenas em dirigir uma escola, mas ter visão pedagógica, abrir espaços para as ideias e experiências dos outros e principalmente entender que sua liderança não deve ser um ato isolado, mas de toda comunidade escolar (Gestora,12/12/2016).

A diretora levanta propostas inovadoras quando afirma que a gestão democrática participativa, exige um novo perfil de gestor, um profissional que entende que “a participação

influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino” (Gadotti e Romão, 1997, p. 16, Apud, LIBÂNEO, 2008, p. 139).

Questionamos ainda, qual seria a real função de um gestor escolar: ouvimos que: *“a função de um gestor deve ser aquela voltada para a qualificação do ensino e das relações pessoais existente em uma escola, vai além da ideia de que um gestor é aquele que manda e os outros obedecem.”* (Gestora, 12/ 12/2016).

Conforme Luck (2009), o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não é o chefe autoritário, por isso não deve manter uma relação vertical entre os demais membros, uma vez que todos são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, pois todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÕES

A partir do que foi aqui exposto, é possível afirmar que a gestão escolar busca organizar, dividir, direcionar, gerir e coordenar a instituição escolar, contudo para que aconteça de forma dinâmica e produtiva se faz necessário a participação de todos os membros envolvidos nesse processo para que possibilite uma educação social, ou seja uma educação que vai além de conteúdos mais uma educação social e formação crítica do indivíduo para atue através de valores e socialmente.

É um processo de busca da promoção da organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo sócio educacional das instituições de ensino. Embasada em pilares pedagógico, administrativo, financeiro, recursos humanos, comunicação e eficiência dos processos, busca através destes a excelência no ensino, a redução da inadimplência, a prevenção da evasão, equipe, pais e alunos engajados trabalhando juntos para construção do conhecimento e de valores sociais.

O PIBID oportunizou ao grupo de bolsistas, uma melhor compreensão acerca da importância do fazer docente para além da sala de aula, ampliou ainda, o entendimento sobre a função do diretor sob uma perspectiva democrática e participativa, algo relevante na formação inicial docente, considerando que os futuros pedagogos também podem atuar na área da gestão escolar como diretores ou coordenadores pedagógico de forma séria, criativa e competente.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, Cecília de Sousa (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PIBID: CONTRIBUIÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Sabrina C. Feitosa Araújo

UFPI/CSHNB

E-mail: sabrina_araujo.15@hotmail.com

Maria Inês da Silva

UFPI/CSHNB

E-mail: mariaines91@live.com

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

UFPI/CSHNB

isabelorquiz@ufpi.edu.br

RESUMO: Nos estudos realizados na academia uma mensagem fica evidente: gerir uma escola não se limita a administrá-la, mas envolve desencadear mudanças qualitativas no ambiente escolar, tanto em relação ao aspecto administrativo quanto ao pedagógico. Para tanto, nos propusemos a analisar sobre a atuação do pedagogo na gestão escolar; conhecer as contribuições do PIBID no fazer da gestão em seu cotidiano; avaliar as experiências dos pibidianos na gestão; e refletir sobre a gestão escolar na formação de futuros profissionais da educação. Para isso, empreendemos estudos teóricos a partir de Libâneo (2008), Luck (2009), dentre outros para o aprofundamento em torno das questões ligadas à gestão escolar. Posteriormente foi realizada uma entrevista com 3 bolsistas do Programa de Iniciação a Docência-PIBID. O PIBID surge como um espaço de aprendizagens significativas, onde os alunos são levados a participar das atividades junto à gestão da escola, funcionando como um ambiente de oportunidades, diálogos e trocas de conhecimentos.

Palavras-chave: Gestão escolar. PIBID. Pedagogo.

ABSTRACT: In academic studies, a message is evident: managing a school is not limited to administering it, but involves triggering qualitative changes in the school environment, both in relation to the administrative and pedagogical aspects. For that, we set out to analyze about the pedagogical performance in school management; know the contributions of the PIBID in the management of the day to day; evaluate the experiences of the pibidians in management; and reflect on school management in the training of future education professionals. For this, we undertake theoretical studies based on Libane (2008), Luck (2009), among others for the deepening around issues related to school management. Subsequently, an interview was conducted with 3 scholarship recipients from the Teaching Initiation Program (PIBID). The PIBID emerges as a space for meaningful learning, where students are brought to participate in the activities next to the management of the school, functioning as an environment of opportunities, dialogues and exchanges of knowledge.

Keywords: School management. PIBID. Pedagogue.

Introdução

Muito se fala que a formação do pedagogo vai para além da sala de aula, porém em nosso curso não temos um momento de fazer um elo entre teoria e prática em outro ambiente a não ser o da sala de aula, nossos estágios são para a atuação docente. Neste sentido, o PIBID nos proporciona esse momento de interligar os conhecimentos teóricos à gestão escolar.

Nos estudos realizados na Universidade uma mensagem fica clara: gerir uma escola não se limita a administrá-la, mas envolve desencadear mudanças qualitativas no ambiente escolar. De que forma então, estamos sendo preparados para uma função que envolve tanta responsabilidade, comprometimento, e conhecimento? Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de reflexões feitas sobre a importância do PIBID para a atuação de pedagogos na gestão escolar.

Para tanto, nos propusemos a analisar a atuação do pedagogo na gestão escolar, bem como conhecer as contribuições do PIBID para o fazer gestor, e refletir sobre as experiências dos pibidianos na gestão e sobre o gerir escolar na formação de futuros profissionais da educação.

Para isso, empreendemos estudos teóricos a partir de Libâneo (2008), Luck (2009), dentre outros para o aprofundamento em torno das questões ligadas à gestão escolar. Posteriormente foi realizada uma entrevista com 3 bolsistas do Programa de Iniciação a Docência-PIBID.

Para melhor entendimento, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma, primeiramente trazemos o percurso metodológico do trabalho, em seguida traz-se reflexões a cerca da atuação do pedagogo na gestão escolar, no tópico seguinte elencamos as contribuições do PIBID para a atuação de pedagogos na gestão escolar, a partir das falas dos participantes do Programa, por último algumas conclusões.

Metodologia

A pesquisa é a essência do processo de construção do conhecimento, uma vez que para ensinar e aprender é preciso conhecer e para conhecer torna-se necessária a pesquisa, para Lakatos e Andrade (2010), pesquisar corresponde a um conjunto de procedimentos estruturados que tem por objetivo descobrir novos conhecimentos a respeito de um determinado assunto, resultante da observação de fatos e análises.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esta busca compreender a realidade por meio das relações estabelecidas entre as pessoas, não podendo ser quantificada (RICHARDSON, 2009).

A coleta de dados se deu através de uma entrevista, pois esta possibilita compreender um fenômeno em sua totalidade, bem como permite ao pesquisador captar gestos, expressões, analisando o que não foi dito (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa fora realizada com 3 bolsistas, dois dos participantes estão no Programa a 3 anos e uma a seis meses. Os sujeitos atuam no PIBID – na Unidade Escolar Miguel Lidianio, localizada no bairro Pedrinhas, em Picos-PI. A escolha desses sujeitos se justifica pelo fato de que os 3 já cursaram disciplinas sobre gestão escolar, então espera-se que possuam conhecimentos teóricos sobre gestão escolar e que possam contribuir de forma significativa com o presente estudo.

A atuação do Pedagogo na gestão escolar

Quando pensamos no ambiente escolar uma figura indispensável para que se faça cumprir o papel da escola de ensinar e aprender com qualidade, é o gestor escolar, profissional esse fundamental para direcionar a instituição ao qual está inserido, sua função vai além de direcionar, liderar, organizar, supervisionar, é preciso ser flexível e aberto ao diálogo com todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizado, mas ao mesmo tempo é preciso firmeza para cobrar qualidade no que tange às funções administrativas e pedagógicas.

Muito ainda se tem a dialogar até chegarmos a um consenso sobre qual a melhor forma de gerir um sistema de ensino dentro de uma instituição escolar, mas há algo em que a maioria dos pesquisadores concordam: deve haver autonomia no fazer do sujeito gestor.

Essa autonomia é justamente para poder gerenciar o trabalho do grupo de forma a dar-lhe suporte para educar legitimamente, com qualidade e atendendo os objetivos pressupostos pelo mesmo grupo a que se aplica essa ideia.

Para tanto, o grupo deve participar da tomada de decisões para que também consiga autonomia no educar e para que educar. É preciso um enfrentamento do individualismo e de decisões prontas para que a escola possa ser fortalecida com um vínculo de profissionais capaz de alavancar o seu fazer a partir de decisões aceitas por todos.

Nesse sentido Libâneo (2008, p. 102) menciona que,

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias,

rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

O coordenador pedagógico no desempenho de suas funções influencia no funcionamento de toda essa conjuntura escolar, bem como essa atuação também direciona o tipo de gestão que a escola tem como princípio norteador.

Diante de todo o corpo que integra a escola o coordenador supervisiona, apoia assessora, avalia, bem como desempenha outras atividades. Libâneo (2008) ao falar da atribuição prioritária do coordenador discorre sobre a importância da assistência pedagógica que é prestada aos professores.

O papel do coordenador pedagógico não se dá de forma simples e automática. Franco (2008, p. 21) afirma:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Portanto se faz necessário que o coordenador pedagógico seja um profissional dinâmico, um cidadão politizado que conhece a realidade a qual está inserido para através de sua prática transforma-la. Visto que sua atuação não se restringe somente ao contato com os alunos, professores e demais funcionários da escola, mas se amplia no relacionamento com os pais e a comunidade.

Contribuições do PIBID para a atuação de pedagogos na gestão escolar

Muito se fala que a formação do pedagogo vai para além da sala de aula, porém em nosso curso não temos um momento de fazer um elo entre teoria e prática em outro ambiente a não ser o da sala de aula, nossos estágios são para a atuação docente. Apesar de termos disciplinas que nos possibilitam conhecimento teórico sobre Gestão Escolar, verificamos a necessidade de articular tal teoria à prática de forma contextualizada à realidade escolar, no que diz respeito aos procedimentos administrativos e pedagógicos, ou seja, gestão escolar. A este respeito recordamos das disciplinas Fundamentos de Administração Escolar (60 h), Organização e Coordenação do Trabalho na Escola (60 h), Prática e Planejamento e Administração na Escola (75 h), Fundamentos de Gestão Escolar (60 h) são disciplinas de caráter teórico e não prático. Nos lembramos que a docente ministrante da segunda e terceira

disciplina organizou uma atividade extraclasse para que a turma pudesse vivenciar o cotidiano de gestão escolar em escolas da rede pública de ensino na cidade de Picos/PI. Assim, percebemos que o PIBID nos proporciona esse momento de interligar os conhecimentos teóricos não ocorridos no decorrer das disciplinas no período de formação acadêmica em relação à gestão escolar.

Nos estudos realizados na Universidade uma mensagem fica clara: gerir uma escola não se limita a administrá-la, mas envolve desencadear mudanças qualitativas no ambiente escolar com a participação de toda a equipe que compõe a gestão e tão logo a comunidade escolar.

Dessa forma, apresentamos o seguinte questionamento para os participantes da pesquisa: De que forma então estamos sendo preparados para uma função que envolve tanta responsabilidade, comprometimento, e conhecimento? Analisaremos agora as falas de 3 participantes do Programa de Iniciação à Docência-PIBID sobre a contribuição do mesmo para a compreensão das responsabilidades do gestor escolar.

O PIBID de Pedagogia realizado na Unidade Escolar Miguel Lidiano, atua na Gestão Escolar. Com isso realizamos uma entrevista com 3 pibidianos que atuam nessa escola. A entrevista contou com 2 perguntas que serão analisadas a seguir:

Para compreender se os alunos se sentem preparados para atuar na gestão de uma escola fizemos a seguinte indagação: O curso de Pedagogia fornece subsídios para atuar na gestão de uma escola?

Entrevistado 1: No curso temos acesso aos conhecimentos teóricos, mas não temos um estágio por exemplo na direção de uma escola.

Entrevistado 2: Em parte, a gente lê as funções de um gestor, mas não vamos fazer isso na prática, saímos de certa forma habilitados mas não preparados.

Entrevistado 3: Não, pois durante o curso as disciplinas voltadas para essa atuação na gestão é bastante vaga, ficando restrita em conteúdos teóricos sem o uso de aulas práticas com apenas estágios em sala de aula. Deixando de lado a gestão escolar e priorizando a vivência e experiência em sala de aula.

De acordo com a fala dos entrevistados percebemos que todos relatam que apesar de possuírem subsídios teóricos, sentem a necessidade de um momento prático, ou seja, de que o curso forneça um elo entre teoria e prática assim como nos estágios para atuação docente. Esse questionamento aborda para uma necessidade de rever as disciplinas do curso de Pedagogia, seria pertinente um estágio no eixo da gestão, a fim de que todos os discentes saiam aptos a atuarem na gestão escolar.

De acordo com o Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio, Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e

depois poder exercer uma profissão ou ofício, o estágio torna-se “[...] um momento de efetivar um processo de ensino-aprendizagem [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER Nº. 21, 2001).

A segunda pergunta teve como objetivo analisar como o PIBID contribuiu para ajudá-los a fazer esse elo entre teoria e prática:

Entrevistado 1: Estou no PIBID a 3 anos pelo menos, durante essa experiência pude compreender que o papel de um gestor é bem mais amplo do que o que está escrito nos livros que li, pois não envolve só o meu trabalho, mas é preciso a colaboração de todos os integrantes do ambiente educativo.

Entrevistado 2: Já eu estou no PIBID a apenas 6 meses, sempre que ouvia as discussões em sala e meus colegas fazendo um elo entre o conteúdo e suas experiências no PIBID ficava curiosa pra conhecer na prática como aquilo funcionava. E de fato, hoje eu sei que estar a frente de uma escola é estar a frente de tomadas de decisões, de lidar com conflitos e dar suporte aos professores. Conheci na prática os moldes de uma gestão participativa.

Entrevistado 3: O PIBID possibilita a atuação do aluno na gestão escolar podendo ele adquirir vivências da realidade da escola e entender melhor o papel do gestor.

Nessas falas percebemos que de fato o PIBID proporciona o elo entre os conhecimentos aprendidos na universidade e a tão essencial e falada prática. Um dos entrevistados ainda aponta a complexidade do trabalho gestor, abordando a importância de uma gestão participativa. Nessa caminhada, Luck (2009, p. 95) ao caracterizar a função do gestor escolar dentro do contexto escolar, analisa que: “a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Em outra fala percebe-se o entendimento de uma das funções do gestor, a tomada de decisões, essas escolhas devem estar pautadas em intenções, em objetivos a serem alcançados (LIBÂNEO, 2004).

Considerações finais

Com os estudos realizados e com as experiências compartilhadas pelos participantes do Programa, podemos concluir que, o PIBID de Pedagogia/UFPI-CSHNB no eixo de Gestão Escolar, vai muito além de um auxílio remunerado para acadêmicos em processo de formação inicial, pois também, oferece subsídios para aquisição de práticas e conhecimentos inerentes a gestão escolar que compreende os aspectos administrativos e coordenação pedagógica.

Quando pensamos no ambiente escolar uma figura indispensável para que se faça cumprir o papel da escola de ensinar e aprender com qualidade, é o gestor escolar,

profissional esse fundamental para direcionar a instituição ao qual está inserido, sua função vai além de gerir, liderar, organizar, supervisionar, coordenar é preciso ser flexível e aberto ao diálogo com todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizado, mas ao mesmo tempo é preciso firmeza para cobrar qualidade, realização das tarefas, delegar funções.

O PIBID é um espaço de aprendizagens significativas, onde os discentes são instigados a participar das atividades junto à gestão da escola, funcionando como um ambiente de aprendizagens, diálogos e trocas de experiências. De fato, todos os graduandos em Pedagogia deveriam ter essa experiência em participar no Programa, pois além de habilitados para atuar no referido eixo, sairiam preparados e com mais segurança em relação a área de Gestão Escolar.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 21/2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/.../1187>. Acesso em 26 de agosto de 2017.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas-2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF livros, 2008.

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

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: UM OLHAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, SAEB E SPAECE

Luisa Xavier de Oliveira

Universidade Federal do Piauí – UFPI - luisaxavier77@yahoo.com.br

Lacide Carneiro Ribeiro

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA - lacidecarneiro72@gmail.com

Ateumice Maria do Nascimento

Universidade Federal do Piauí – UFPI - ateumice-m@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho é resultado das leituras efetuadas na disciplina de História da Educação, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica, tendo como base os teóricos Brooke (2008), Bonamino (2004) e Soares (2008). Aqui será tratada a relação entre os textos estudados na referida disciplina e o objeto de estudo da nossa pesquisa, “Política de Avaliação Externa”, realizando um breve recorte histórico da legislação brasileira a partir da promulgação Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, no tocante a avaliação da aprendizagem do aluno e mais específico sobre as políticas de avaliação de desempenho que vem sendo implementadas através do Sistema Avaliação Educação Básica (SAEB) e a experiência do Estado no Ceará com Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Palavras-chave: Política. Avaliação externa. Desempenho

ABSTRACT: This work is a result of the readings made in the History of Education discipline, using the method of bibliographic research, based on the theorists Brooke (2008), Bonamino (2004) and Soares (2008). Here we will discuss the relationship between the texts studied in this discipline and the object of study of our research, "External Evaluation Policy", making a brief historical cut of Brazilian legislation from the promulgation of the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of Education - LDB 9.394 / 96, regarding the assessment of student learning and more specific about the policies of performance evaluation that are being implemented through the Basic Education Evaluation System (SAEB) and the experience of the State in Ceará with Permanent System Evaluation of Basic Education in Ceará (SPAECE).

Keywords: Politics. External evaluation. Performance

Introdução

A preocupação com o crescimento e a competitividade dos países em um mundo globalizado tem trazido os sistemas educacionais para o foco. Brooke (2008, p. 379), afirma que a destinação de maiores recursos destinados à educação “suscita questões relativas à

eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida”.

Em um contexto de universalização do ensino fundamental, os debates e as políticas governamentais deslocaram o foco para a expansão das etapas posteriores e para a qualidade, apesar da desigualdade e da exclusão ainda se fazerem presentes na realidade brasileira (OLIVEIRA, 2007). Para Oliveira (2001, p. 27) “é esta a tendência em todos os países mais desenvolvidos, decorrência do aumento dos requisitos formais de escolarização para o exercício profissional em um processo produtivo [...]”.

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos os elementos estratégicos da política educacional no país.

Os aspectos relativos à equidade e qualidade desigual ou insuficiente impulsionam os sistemas de avaliação, que, neste sentido, disseminariam informações sobre a educação ofertada para a sociedade e contribuiriam para que houvesse reflexão acerca dos sistemas educacionais a fim de aprimorá-los. De acordo com Brooke e Soares (2008, p. 483), a necessidade de se avaliar os sistemas educacionais provém da necessidade de se conhecer a realidade educacional de um país, ou seja, conhecer os dados de “oferta educacional, acesso aos sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar”.

Para tanto, a necessidade de se obter dados que traduzam a realidade educacional fomenta a implantação de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que utilizam metodologias de avaliação, comparação e controle, na expectativa de que os dados coletados possam subsidiar as discussões dos interessados e dos protagonistas da educação visando um trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos alunos.

A política educacional brasileira exige empenho dos gestores para a melhoria dos indicadores educacionais. A gestão por resultados é uma estratégia recente no âmbito da política educacional, sem perder de vista a garantia da gestão democrática (VIEIRA, 2005b). Conforme Moreira Neto (2008, p. 409),

[...] a utilização de índices sintéticos e indicadores relacionados aos programas sociais desenvolvidos têm ganhado espaço e servido de instrumentos para balizar a distribuição de recursos, caminhando para

constituírem-se em ferramenta de monitoramento da política pública e em critério de alocação global do gasto público no país.

Há indícios de que os atores escolares já iniciaram a utilização dos resultados das avaliações externas para orientar suas práticas, principalmente explorando os pontos em que os alunos apresentaram mais dificuldade. Silva (2007), no entanto, alerta que esse investimento tem se tornado, por vezes, exacerbado, causando um desequilíbrio, pois conteúdos também importantes são vistos de forma superficial ou omitidos.

Essa é uma discussão que tem pautado os debates escolares e acadêmicos, tendo em vista as avaliações externas normalmente só avaliam língua portuguesa e matemática, as outras disciplinas têm sido relegadas ao segundo plano. Ao que parece, as interpretações e tomadas de decisão são equivocadas por falta de compreensão e discussão acerca dos objetivos das políticas de avaliação.

2. Política de Avaliação Educacional: a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 em foco.

No texto constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), encontram-se disposições que remetem ao problema da avaliação na educação básica. No Art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questionamentos que dizem respeito também à avaliação educacional.

Ao tratar sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o Art. 214, indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino”. Este dispositivo suscita questões que supõem definições com vistas na sua aplicação, como a de saber: em que consiste tal melhoria e tal qualidade? Qualidade por que ótica? Para quem e para que, o que, quanto, como, onde e quando melhorar? E como aferir tal melhoria? São questões que colocam a avaliação em evidência.

A avaliação educacional é, pois, uma questão que emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado e sociedade nela inscrita. Segundo Cunha (1980, p. 288) a questão é que as políticas educacionais “[...] sugerem a existência de uma tentativa de redistribuir os benefícios educacionais[...]”, porém é possível “[...]verificar a convergência

das políticas educacionais contendedora e libertadora no sentido do alcance de uma mesma e única meta.”

Os embates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), formalmente iniciado em outubro de 1988, estenderam-se até dezembro de 1996. Devido a isso, o governo buscou alterar a Lei 4.024/61 (BRASIL, 2001) mediante a edição da mencionada Medida Provisória. Ela continha, entre outros, dispositivos que propiciariam a regulamentação da atuação do MEC na “avaliação da qualidade do ensino”. A eficácia dessa Medida Provisória foi assegurada com sua reedição sob o n. 711, em 17/11/1994, e n. 765, em 16/12/1994 (BRASIL, 2001). Somente nesse momento o Ministério da Educação tomou medidas que visaram a formalizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) fundando-o em base legal.

Em 1996, a redefinição de papéis e atribuições no âmbito da administração federal, iniciada com as medidas provisórias mencionadas, ocorreu mais amplamente com as alterações do texto constitucional de 1988, a edição da LDB/96 e regulamentações. No interior destas mudanças, explicitam-se função e bases da avaliação na gestão da educação básica no país. A LDB 9.394/96 introduziu dispositivos sobre avaliação medida e controle na regulação da qualidade do ensino em escala nacional, conforme segue:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1999, p.32).

Com efeito, a obtenção, análise e divulgação de informações sobre a educação e a avaliação de rendimento escolar, enquanto incumbências da União “em colaboração com os sistemas de ensino” foram estabelecidas em lei, em vista dos objetivos de definição de prioridades e de melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a LDB 9.394/96 estabeleceu, no seu art. 87 (§ 3º, inciso IV), como dever dos municípios e, supletivamente, dos Estados e da União, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar até o final da Década da Educação que fora 1997-2007.

3. Apresentando O SAEB e SPAECE: exemplo de avaliação externa no Brasil

Durante muitos anos a pesquisa educacional enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola. A ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995. A partir desta data, o país começou a contar com dados descritivos do desempenho dos alunos que podem ser usados não só para o monitoramento do sistema como também para a pesquisa educacional. (BROOKE E SOARES, 2008, p. 463). A Criação do SAEB, em 1990, é um marco no Brasil e sua criação estimulou e orientou a criação de sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica nas redes estaduais de ensino pelo Brasil.

De acordo com Alves (2008), no início da década de 1980 houve uma melhora nos indicadores educacionais de cobertura escolar devido ao aumento da escolaridade das mães e a diminuição da população em idade escolar. Nessa mesma década, ocorreu em diversos países um aumento no interesse pelas avaliações de sistemas educacionais, o que levou à criação de sistemas de avaliação em larga escala.

No Brasil não foi diferente e discussões sobre o tema resultaram em uma forte tendência à instituição de sistemas de avaliação como estratégia para melhorar o acesso e a qualidade do ensino. Desde a década de 1990, os estudos, instrumentos e metodologias de avaliação têm sido ampliados com o objetivo de se obter diagnósticos sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar.

Durante muitos anos a pesquisa educacional enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola. A ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995. A partir desta data, o país começou a contar com dados descritivos do desempenho dos alunos que podem ser usados não só para o monitoramento do sistema como também para a pesquisa educacional. (BROOKE E SOARES, 2008, p. 463).

A qualidade do ensino ganha centralidade na década de 1990 como objeto de regulação federal demandando um sistema de informações educacionais conjugado com um sistema de avaliação nacional. Franco (2004, p. 46) acredita ser importante à sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como a mesma é implementada visto que as decisões tomadas acerca de como conduzir a avaliação abrem “um campo de possibilidades de

possíveis contribuições para as políticas educacionais, mas também fecham possibilidades, inviabilizam certas contribuições”.

Em 2005, o SAEB incorpora um sistema que visa avaliar o desempenho de cada escola, denominado, oficialmente, Avaliação Nacional da Educação Básica – (ANEB), e seu complemento, a Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que avalia o rendimento por escola e também por município. Lançado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mede, através do fluxo escolar (reprovação e permanência) e da nota das avaliações externas (ANEB e ANRESC), o desenvolvimento da educação do Brasil, Estados, Municípios e escolas. Com ele é permitido traçar metas objetivas para a melhoria das unidades escolares, o que não era possível até então.

No caso específico do Ceará, a partir da obra de Pequeno (2000) e Vianna (2003) compreende-se que a constituição do processo de avaliação educacional esteve em sintonia com uma preocupação nacional – na esfera federal pelo Ministério da Educação, e na esfera estadual pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Paralelo aos esforços do governo federal e estadual os autores supracitados destacam diversas pesquisas nessa área, as quais se observa que, muito lentamente, delinearam o que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará (SPAECE) em 1992.

Em sintonia com uma preocupação nacional, as experiências da SEDUC-CE, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB se voltaram para a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em 1992, financiado pelo Governo do Estado do Ceará para alunos de 5º e 9º anos (BONAMINO, BESSA e FRANCO, 2004). Nessa época, a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação. Essa vertente da avaliação no Estado do Ceará é ampliada em 1996, quando o referido sistema consolida-se e passa a se chamar Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Considerações finais

Avaliação como parte de um processo de coleta e análise de informações para tomada de decisões, torna-se um instrumento impar na educação, uma vez que a avaliação de sistemas pode permitir que gestores atuem mediante informações básicas sobre a rede de ensino.

Políticas de avaliação e de responsabilização – *accountability*⁴ – têm sido, implementadas em diversos países com o intuito de tornar públicas as informações sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos atores envolvidos no cotidiano escolar, sendo estes considerados co-responsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição escolar.

Deste modo, a construção de uma cultura avaliativa pode ser capaz de oferecer subsídios para tomada de decisões na perspectiva da qualidade. O desafio ainda é a apropriação dos resultados obtidos pelos atores da escola, bem como a utilização dos mesmos com o objetivo de orientar as atividades de ensino.

As formas como as avaliações são introduzidas nas escolas e as formas de divulgação dos resultados podem influenciar nas discussões e práticas dos atores em função de suas percepções. Com efeito, as reações diferentes diante do desconhecimento e do entendimento superficial, podem produzir distanciamento, resistência, submissão e passividade, mas também um esforço para compreensão e utilização dos resultados por parte dos sujeitos escolares.

Referências

ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE & SOARES (orgs) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Congresso. Senado. 500 anos de legislação brasileira. 2. ed. Brasília, 2001. CD3: Brasil República.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. In: BRASIL. Congresso. Senado. 500 anos de legislação brasileira. 2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República.

BROOKE & SOARES (orgs) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da Educação Básica – Pesquisa e Gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

⁴ O termo *accountability* é oriundo da política e conceitualmente se refere a algumas características, das quais destacamos o controle da ação governamental, ou seja, os governos devem prestar contas, informar e justificar suas ações, podendo sofrer sanções caso não ajam de acordo com as regras estabelecidas.

CUNHA, LuisAntonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

NETO, J. G. M. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. In. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, R. P. DA **Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100. Especial, p.661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005a.p. 7-26.

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): UM ESPAÇO PARA A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO
PROFISSÃO**

Ateumice Maria do Nascimento

Universidade Federal do Piauí – UFPI - ateumice-m@hotmail.com

Ana Luísa da Costa Ramos

analape.luisadacostaramos@gmail.com

Luísa Xavier de Oliveira

Universidade Federal do Piauí-UFPI - luisaxavier77@yahoo.com.br

RESUMO: Este estudo visa analisar os espaços de configuração da docência que emergem nas atividades desenvolvidas por 06 (seis) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Amparada por uma metodologia qualitativa de pesquisa, baseada num estudo de caso, os dados coletados foram obtidos por meio de relatos escritos. Os resultados evidenciam o Pibid como importante espaço para docência, pois oferece elementos centrais para a configuração da docência como profissão que toma o conhecimento da realidade escolar como premissa para a ampliação da reflexão no processo contínuo de repensar a escolha da docência e o compromisso com o ensino e aprendizagem das futuras gerações.

Palavras-chave: Formação docente. Pibid. Profissão.

ABSTRACT: This study aims to analyze the spaces of teaching configuration that emerge in the activities developed by six (6) scholarship recipients of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID). Based on a qualitative research methodology, based on a case study, the data collected were obtained through written reports. The results show Pibid as an important space for teaching, since it offers central elements for the configuration of teaching as a profession that takes knowledge of the school reality as a premise for the expansion of reflection in the continuous process of rethinking the choice of teaching and the commitment to the Teaching and learning of future generations.

Keywords: Teacher training. Pibid. Profession.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca explicar as contribuições acrescidas à formação inicial de futuros docentes Bolsistas/Pibianos do curso de licenciatura plena em pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros UFPI/CSHNB, que atuam na área de gestão em uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Picos-PI.

Sobre termo gestão (VIEIRA, 2007) pontua que o mesmo, refere-se à responsabilidade que a escola toma para si, de organizar e gerenciar todos os seus recursos sejam eles: humanos, técnicos, administrativos, financeiros, pedagógicos. “A gestão escolar por sua vez, orientar-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases”. (op. cit., p. 63).

Prática complexa, pois pressupõe a participação de todos os indivíduos da sociedade, onde cada ser deve assumir para si responsabilidades em prol de uma melhor qualidade dos sistemas de ensino e que aflora na conjuntura atual, inúmeros debates acerca, dos seus limites e possibilidades se fundamentando em critérios democráticos que perpassa técnicas e fórmulas prontas (SILVA, 2009).

A cada dia as discussões em torno das políticas públicas de formação docente, no que diz respeito à criação e manutenção de um espaço diferenciado para a formação de professores, no âmbito da universidade, se fazem mais evidentes, pois a partir da grande revolução industrial em 1930, a educação passou ser vista como, um fator crucial para o desenvolvimento integral do indivíduo e para que isso se efetive é necessário investir na formação profissional e realizar debates.

Essas discussões se transformaram em uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que por meio do Decreto de Lei nº 7219, de 24 de junho de 2010 sanciona os seguintes objetivos:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 12).

As políticas, debates e reflexões, das mais variadas no âmbito nacional, remetem à qualificação da formação docente. Atualmente essas discussões ganharam mais atenção com a criação do Pibid. Mesmo sendo recente, “o programa já é alvo de estudos e pesquisas, e não se poderia esperar menos, dado os recursos financeiros, de profissionais e licenciandos que envolve” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 148).

Com base nesse pressuposto, a presente pesquisa visa analisar os espaços de configuração da docência que emergem nas atividades desenvolvidas pelos pibidianos/futuros docentes, buscando identificar o papel das atividades desenvolvidas pelo Pibid na formação dos futuros docentes; conhecer as demandas formativas presentes na proposta do Pibid; refletir sobre as implicações produzidas pelo Pibid na configuração da docência dos pibidianos como profissão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A equivocada ideia da dicotomia entre teoria e prática, assim como a ausência de espaços para a reflexão sobre a ação e a falta de clareza do caráter mediador do processo formativo fragilizam o processo de formação docente em uma perspectiva histórica e cultural causando o não desenvolvimento da autonomia dos licenciandos/professores.

O aumento de debates sobre a formação de professores tem se dado, em vista do aumento da demanda de profissionais habilitados para atuar na sociedade, a necessidade de formação continuada que contemple os desafios do mundo globalizado, reflexões em instituições de nível superior e auxílio em documentos oficiais (FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE, 2015).

Assim, discutir a temática da formação de professores requer a averiguação de uma trajetória de lutas e dificuldades históricas remetendo à necessidade de problematizar “as deficiências e equívocos dos recortes curriculares formativos, não apenas no nível técnico e

metodológico” (GATTI, 2010, p. 1355), mas prioritariamente, chamando a atenção para a inexistência de espaços e possibilidades de os licenciandos refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação.

Nesse sentido, a contemplação de um espaço de mediação, sustenta-se não apenas na relação reflexão e crítica, mas na interconexão em que significados e sentidos sobre o ensinar e aprender, a união entre teoria e prática a um só tempo, resulta desse movimento e são condições para seu desenvolvimento permanente e constante. Parafraseando (FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE, 2015, p. 12) “não há formação de professores sem teoria e sem prática”.

Essa deve ser uma condição presente nos programas de formação docente na qual o Pibid, vem se constituindo como um espaço concebível para tais práticas possibilitando, diariamente vivências e reflexões entre as realidades existentes bem como, a troca de saberes, aperfeiçoamento da capacidade organizacional, construções de práticas, paralelos entre a educação concreta que temos e aquela que buscamos ter, a diferença entre o espaço acadêmico e o escolar, proximidade entre professores formados e formandos, desenvolvimento do sentimento de pertencimento com um dos possíveis campos de atuação, ambiente fértil para a pesquisa que se faz relevante para o desenvolvimento da nação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi elaborada com base em bibliografias extraídas a partir de materiais já publicados como artigos periódicos, artigos, livros e outros materiais científicos. De caráter qualitativo, o trabalho foi realizado envolvendo a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Para o processo e efetivação a posteriori da pesquisa elaboramos e interpretamos os resultados obtidos, que partiram das seguintes perguntas: O Pibid auxiliou na concretização da sua decisão em ser docente? Como? Seis foram os sujeitos participantes (bolsista do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí) da pesquisa que atuam em uma escola da rede pública estadual do município de Picos-PI que responderam os questionamentos, expondo o papel das experiências vivenciadas no Pibid na configuração da docência como futura profissão exercida pelos mesmos.

Na referida unidade de ensino é ofertado o ensino fundamental maior (6º ao 9º anos), ensino médio (1º ao 3º anos) e a modalidade Educação de Jovens e Adultos a (EJA), porém o trabalho realizado pelos bolsistas pibidianos está atrelado as atividades de gestão da escola.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

As análises dos dados obtidos no instrumento de aquisição dos resultados evidenciaram a importância da vivência da prática docente no curso com o programa, assim como foi percebido, que as ações e objetivos do PIBID favorecem aos licenciandos à aproximação e à articulação com o exercício prático da docência. Conexão está que se caracteriza de extrema importância para o bom desenvolvimento da prática educativa transformando-a, em prática pedagógica. FRANCO (2008) e FREIRE (2011) pontuam que a teoria e prática são indissociáveis ambas, se complementam e se nutrem o tempo todo. Funcionam como um momento de reflexão da prática, processo denominado de práxis, que permiti assim, a formulação e aperfeiçoamento de determinados exercícios. Os relatos dos participantes demonstraram que a participação no programa favorece uma experiência diferenciada que contempla, para além dos estudos teóricos, o conhecimento da realidade escolar, como se pode verificar nos escritos abaixo:

[...] foi através do Pibid que pude entender e vivenciar a rotina e a postura de profissionais da educação que visam transmitir todo o conhecimento que lhes é posto diante de tantos desafios. **(FLOR)**

[...] a experiência nos proporcionou vivenciarmos na prática a dimensão de todas as atividades em que os pedagogos podem atuar, e, mais ainda, nos proporcionou a capacitação e qualificação dos nossos saberes e fazeres, na qualidade de futuros professores. **(ROSA)**

[...] a vivência nos proporcionou uma maior aproximação com a realidade educacional e um maior, entendimento dos processos burocráticos e campos diversos de atuação do profissional. **(VIOLETA)**

Evidenciamos que o Pibid se constitui como um espaço formativo que possibilita a visualização e experimentação de uma das inúmeras vertentes possíveis da profissão, já que a mesma não se restringe somente, a ser um profissional/professor na sala de aula, pois os espaços de atuação dos pedagogos são numerosos e diversificados o espaço da gestão é um exemplo. Configurada pelo indicador de sentido “a experiência da docência como vivência possível”, que potencializa nos licenciandos o reconhecimento da importância da prática da profissão no momento da formação. As falas a seguir sustentam que o espaço de formação promovido pelo Pibid à configuração da profissão docente como caminho profissional a ser seguido:

[...] o PIBID auxiliou na nossa decisão em ser docente à medida que enriquece a nossa formação pessoal e profissional através da nossa atuação no nosso futuro lócus de trabalho. **(ROSA)**

[...] o PIBID representa um elo entre a minha formação e perspectiva da prática docente, por proporcionar um ambiente de interação e aproximação entre o espaço escolar e o graduando. **(MARGARIDA)**

[...] o PIBID reafirma escolhas e possibilita espaços de interação percebendo, a essência da profissão levando-o ao encantamento e realização pessoal e profissional. **(ORQUÍDEA)**

Com base nos relatos acima, o espaço do Pibid favorece o pensar/refletir sobre a realidade, permanecendo o desafio de promover formas de fortalecer a postura investigativa dos alunos, de modo que ela integre e embase novas ações e posicionamentos profissionais, e que possam ir além do processo reflexivo, rumo ao desenvolvimento de novas ações e de protagonismo docente na realidade escolar capaz de efetivar mudanças positivas em um dos seus vários espaços possíveis de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deixam claro que os licenciandos bolsista do Pibid e participantes da pesquisa valorizam a sua participação no programa como um espaço de oferta da aproximação, do reconhecimento e do pensar sobre a realidade escolar e a escolha profissional.

Com base nesse resultado, não resta dúvida de que o Pibid viabiliza um novo e importante espaço para a formação docente inicial, na medida em que as atividades contempladas pelo programa oferecem elementos que favorecem a produção de novos sentidos sobre a docência, como o conhecimento ampliado da realidade escolar e do sistema de ensino como espaço para a ampliação de uma reflexão profissional.

O programa também acrescenta saberes diferenciados à àqueles que participam, bem como o processo contínuo de pensar e repensar a escolha da docência como profissão o que torna essa política promissora e significativa, mas também plausível de melhorias devido, as rápidas mudanças da contemporaneidade e por não haver fórmulas prontas, nos formamos ao longo da carreira por meio da prática e vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 7.219, de 24 de Junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 25 jun. 2010. Seção 1, Página 4.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L; SILVESTRE, M. A (Orgs.). **Aprender a ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 167 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 43. ed. São Paulo. Paz e terra. 2001.143 p.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas**. Educação e Sociedade, 31(113), 1355-1379, 2010.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T de. **PIBID: configurando sentidos na/da docência**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 147-156.

SILVA, Neide de M. A. CAMPOS, Marli. Gestão escolar e suas competências um estudo da construção social do conceito de gestão. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. Paraná. Anais eletrônicos... Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf>. Acesso em: 29 ago.2017.

SOCZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: Reflexões e considerações preliminares. **Revista Formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Rio Grande do Norte, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

SOBRE AS DIMENSÕES E FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

Elaine Pontes Bezerra

Universidade Federal de Uberlândia

elainepontes@hotmail.com

Cristiana Barra Teixeira

Universidade Federal de Uberlândia

cristiana_barra@yahoo.com.br

Meiriane de Lima Araújo

Universidade Federal do Piauí

Meirianelima93@gmail.com

RESUMO

Com o propósito de fazer uma abordagem atual sobre os processos de planejamento escolar, da construção e implementação do projeto político pedagógico, discutir os processos de gerenciamento dos programas e recursos financeiros da escola, realizamos este estudo teórico. Contemplando fundamentos relevantes para a gestão escolar em sua constituição multifacetada percorremos o seguinte questionamento: quais as dimensões e os fundamentos da gestão essenciais à compreensão do trabalho coletivo no contexto dos processos educativos na escola? Seus elementos fundamentais são tratados com precisão necessária à compreensão dos processos educativos em suas nuances específicas considerando os princípios legais da gestão no contexto da educação escolar regulamentada no Brasil. Apresentamos uma leitura informativa, e suscitamos expectativas em relação às temáticas abordadas.

Palavras-chave: Planejamento Participativo. Projeto Político Pedagógico. Gestão Escolar.

ABSTRACT

In order to make a current approach to the processes of school planning, construction and implementation of the pedagogical political project, to discuss the management processes of the school's financial resources and programs, we carry out this theoretical study. Contemplating fundamentals relevant to school management in its multifaceted constitution we cover the following question: what are the dimensions and fundamentals of management essential to the understanding of collective work in the context of educational processes in school? Its fundamental elements are treated with the necessary precision to understand the educational processes in their specific nuances considering the legal principles of management in the context of regulated school education in Brazil. We present an informative reading, and raise expectations regarding the topics addressed.

Keywords: Participatory Planning. Political Pedagogical Project. School management.

INTRODUÇÃO

Discorremos sobre as dimensões e os fundamentos da gestão escolar considerando a compreensão do trabalho coletivo no contexto dos seus processos educativos. Nessa perspectiva, dada a complexidade da temática, elegemos como objetivo para esta pesquisa teórica abordar os processos de planejamento escolar, da construção e implementação do

projeto político pedagógico da escola. Seguimos a seguinte questão norteadora: quais as dimensões e os fundamentos da gestão essenciais à compreensão do trabalho coletivo no contexto dos processos educativos na escola?

Nos ancoramos nos estudos de: Dalmás (1994); Gandin (1994); Lück (1986); Paro (2001); Teixeira (2014); Tardif (2009); Souza (2012) dentre outros. Esse aporte teórico possibilitou suscitar reflexões sobre a temática pesquisada a partir do objetivo proposto.

METODOLOGIA

Esse estudo consiste numa pesquisa teórica que, segundo Demo (2005, p. 22), é “[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista os termos imediatos, para aprimoramento de fundamentos teóricos”. Esse tipo de investigação científica possibilita ao pesquisador a ampliação de conhecimentos referentes à determinada temática, a partir do estudo e sistematização de saberes já produzidos por outros pesquisadores que direta ou indiretamente investigaram a mesma questão.

Outra questão importante, é que a pesquisa teórica, a priori, não tem a intenção imediata de realizar intervenções na realidade educacional, buscando, sobretudo, criar as condições teóricas que são essenciais para pensar e implementar a intervenção. Segundo Demo (1994, p. 36), “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Na pesquisa teórica não há necessidade de realizar pesquisa de campo ou coletar dados empíricos, considerando que a principal finalidade deste tipo de pesquisa é aprofundar os conhecimentos sobre determinada questão que necessita ser melhor compreendida.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para se promover, verdadeiramente, um planejamento participativo é necessário conhecer a escola e seus relacionamentos com o sistema educacional e a sociedade. A escola é influenciada pelos problemas internos e externos. Cada unidade enfrenta problemas diferentes de acordo com a região, etnia, tradições, religião, condições sócias econômicas.

Para Dalmás (1994), é de grande importância a escola discutir sobre metodologias que propiciem a formação de pessoas atuantes, participativas e responsáveis na construção de novos caminhos para a transformação da realidade. Por outro lado, não serão apenas as novas regras nas estruturas organizacionais que irão garantir as mudanças pretendidas, faz-se necessário transformações nos segmentos escolares criadas pelo consenso, negociadas entre diversos e diferentes posicionamentos que geram força para implantações desse processo participativo.

A escola precisa gerenciar o dilema: de um lado organizar de forma racional e por outro lado a organização contará com participação de todos. E sempre que houver necessidade de mudanças, deverão ser assumidas coletivamente. Ou seja, “vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo” (p.22).

A participação representa a construção conjunta. Significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas o individualmente, mas grupalmente. “O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isto aconteça” (GANDIN, 1994, p. 29).

Planejamento participativo envolve: elaboração, execução e avaliação. Ao mesmo tempo em que se elabora e se executa, se avalia. Metodologicamente são quatro passos vivenciados: Fixação de diretrizes gerais; trata-se do referencial teórico; Diagnóstico, ou seja, identificação da realidade e das condições existentes. (DALMÁS, 1994).

“O diagnóstico é um juízo sobre uma realidade ou uma prática” (GANDIN, 1994, p.45). Pelo diagnóstico percebe-se a real situação em que a comunidade educativa se encontra na sua aproximação ao ideal estabelecido. Programação, isto é, o esforço para diminuir a distância entre o que se é e o que realmente se quer. Após identificar as principais necessidades, define-se a programação para resolver os problemas, atender necessidades e reforçar avanços, a fim de transformar a situação existente.

Assim cada fase é definida por Ferreira (1982, p.59) como: [...] a fase da preparação do plano é a fase em que se estuda, pesquisa e analisa tudo que se tem que levar em conta para poder tomar as ditas decisões. Na segunda fase o que se faz é verificar, com ações em curso, se cada uma dessas decisões foi acertada ou errada, e o que é preciso mudar. E, na terceira fase, se analisa cada decisão tomada ou corrigida para ver se no final das contas era o que tinha que ser decidido mesmo, e porque deu certo ou não deu certo.

Embora o planejamento seja necessário, muitas pessoas resistem a envolver-se tendo em vista que ele requer dedicação, tempo e energia dentre outros fatores dessa resistência. Segundo Lück (1986), essas dificuldades e limitações são de diversas origens:

Falta de compreensão dos benefícios do planejamento - Hesitação em assumir responsabilidade, visto que ter responsabilidade significa que vai se fazer o que foi planejado, se torna um compromisso de trabalho. Disponibilidade de tempo - Falta de tempo para planejar, ou seja, há tanto que fazer em tão pouco tempo. Porém se o tempo é pequeno, mais se deve cuidar para bem utilizá-lo, sendo possível através do planejamento. Falta de habilidade para planejar, ou seja, o planejamento “envolve habilidade de identificar necessidades, estabelecer prioridades, analisar alternativas

de ação, definir objetivos, estabelecer estratégias, atividades e cronograma de ação ajustadas e definir programa de avaliação preciso e ajustado” (p.24).

É importante ressaltar que a falta do planejamento poderá acarretar problemas como má distribuição do tempo, desentendimento, confusão, ineficiência e vários outros problemas que atrapalham o crescimento da unidade escolar. Parte dessa resistência ao planejamento se dá pelo fato deles “não terem servido para nada e porque, como atividade lúdica, eles são quase sem graça” (GANDIN, 1983, p.13). O mesmo autor ainda completa que se deve descobrir por que não são realizados os planos, pois desta forma possibilitam-se condições de participar de um processo de planejamento.

A participação fortalece o exercício da democracia na sociedade. O local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. (PARO, 2001).

Discutindo as dificuldades que podem ser enfrentadas pelos dirigentes escolares, especialmente as concernentes à participação, condição necessária à gestão democrática (PARO, 2001), classifica-as de acordo com a origem dos fatores que as determinam: teríamos, então, dificuldades ou obstáculos decorrentes de determinantes internos à própria escola; e dificuldades produzidas por determinantes externos à mesma.

Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismos, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Está claro que a participação dos professores nas atividades coletivas da escola implica outra forma de organização do tempo-espço da vida escolar. Sendo necessário que o professor participe da vida escolar, o que inclusive lhe é colocado como direito e dever pela LDB 9394/96.

Cabe a toda comunidade escolar – direção, pais, professores, funcionários — empenhar-se na luta, junto aos sistemas de ensino no qual atuam, pela efetivação do tempo de trabalho docente coletivo na escola. Muitos podem argumentar que algumas redes de ensino já tiveram essa experiência e que seu mau uso provocou sua extinção.

Fomentar o potencial transformador da ação docente e da atividade dos funcionários implica estabelecer um novo tipo de relação com ambos os grupos: a criação de condições de trabalho condizentes com suas necessidades profissionais, culturais e sociais, não é certamente tarefa apenas do

diretor, embora este possa, ancorado no coletivo da escola, ser um mediador importante junto às instâncias superiores do sistema. (TEIXEIRA, 2014).

A democratização nas relações de trabalho na escola, nas ideias da autora supracitada, depende da viabilização de alguns elementos como a eliminação do autoritarismo centralizado. É descentralizando os processos de decisórios que a gestão escolar pode diminuir ou contribuir com a diminuição da divisão de trabalho, que reforça as diferenças e distanciamento em relação, principalmente à comunidade. Anulando-se a centralização e a polarização dirigentes e dirigidos é enfraquecida e dessa forma a participação das pessoas alcança os distintos segmentos e sujeitos da comunidade escolar e local.

Segundo Tardif (2009), a escola possui características organizacionais e sociais que influenciam diretamente no trabalho docente. Por se tratar de um trabalho, ela não é apenas espaço físico, mas também um espaço sociocultural e político e que define como o trabalho do professor é repartido, planejado, renumerado e visto por outros.

Souza (2012, p.159-160) afirma que em relação ao diretor, as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder. No caso do coordenador pedagógico, que está posicionado na escala intermediária da hierarquia de gestão escolar, este exerce e sofre ao mesmo tempo influências das estratificações de poder existentes nas relações sociais dentro da escola.

...a gestão escolar, por sua natureza política, funde-se entre gestão e poder. O domínio legítimo sobre as relações de poder é o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa cabe, em primeiro lugar, aos diretores e, numa escala de menor influência, aos coordenadores pedagógicos.

Ele está, devido ao seu papel específico de cunho pedagógico, mais próximo aos professores, exercendo liderança no campo pedagógico, acompanhando o desempenho de alunos e garantindo a formação continuada docente, incentivando a melhoria das aulas dos professores, auxiliando-os na elaboração do planejamento e estabelecendo contato mais direto com a comunidade escolar.

A LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais, sugere o fortalecimento de sua autonomia, além de delegar aos sujeitos que fazem a escola, a tarefa de elaboração do projeto pedagógico.

Art. 12. os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

(...)

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

(...)

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

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.

Autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. É claro que quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação à comunidade na qual ela está inserida.

A escola é mais autônoma quando mostra-se capaz "(...) de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometida com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades" (HELOÍSA LUCK, 2000, p.11).

O trabalho de construção do projeto pedagógico não é um processo todo harmônico, sem conflitos. Por ser heterogêneo, o coletivo da escola lida com vários desafios que estimulam a própria escola a organizar-se para resolver os problemas relativos ao trabalho que produz. Nesse sentido, um grande desafio que a escola atual precisa vencer refere-se à tarefa de estimular, manter e avaliar o trabalho coletivo dos seus vários segmentos. É um processo que apresenta conflitos, existindo nele interesses de segmentos divergentes. Mas é exatamente essa diversidade de segmentos que torna o seu processo de construção rico e dinâmico, pois é em função dessa interação que surge o coletivo da escola.

Cada escola é única em sua realidade e nas relações que os seus segmentos estabelecem entre si. Nesse sentido, quaisquer sugestões apresentadas precisam ser adaptadas à realidade do projeto a ser construído. A construção desse projeto acontece em etapas que precisam ser trabalhadas de forma interligada e não estanque. Para tanto, é fundamental que o projeto pedagógico seja construído com base no trabalho coletivo dos vários segmentos que compõem a escola:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente

articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1996. p.13).

Como parte do sistema de ensino, a escola tem a responsabilidade de atender a um dos direitos sociais dos cidadãos: o acesso à educação de qualidade, empenhada em garantir o sucesso escolar dos alunos. Quando nos referimos à escola pública, estamos tratando de uma unidade escolar que tem por principal função o atendimento ao cidadão no seu direito essencial de acesso à educação de qualidade. Essa unidade não funciona isoladamente, pois necessita de meios para manter sua estrutura física e seus recursos materiais e humanos. Necessita, também, de um conjunto de normas para reger todas as suas atividades e funções.

É nesse sentido que, do ponto de vista institucional e legal, a escola pública se constitui no núcleo dos sistemas de ensino, como está determinado na Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional. Por tais sistemas entende-se a rede formada pelas escolas públicas – e, também, as escolas privadas – e sua estrutura de sustentação, ou seja, os órgãos e mecanismos necessários ao seu funcionamento. Entre esses mecanismos encontram-se a administração de recursos financeiros.

A escola está vinculada a uma administração central, com o dever de atender a todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que lhe cabem, como especifica o direito administrativo brasileiro. Estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal de 1988, são cinco os princípios que regem a administração pública brasileira: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão teórica trouxe algumas reflexões sobre as dimensões e os fundamentos da gestão escolar considerando a compreensão do trabalho coletivo no contexto dos seus processos educativos no encalço do objetivo de abordar os processos de planejamento escolar, da construção e implementação do projeto político pedagógico, discutindo os processos de gerenciamento dos programas e recursos financeiros da escola.

Percebemos que o planejamento participativo na educação e na escola traz consigo duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social. Por sua vez, a perspectiva da gestão democrática da educação e da escola pressupõe o planejamento participativo como concepção e modelo. O planejamento participativo deve, pois, enquanto metodologia de trabalho, constituir a base para a construção e para a realização do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nessa linha, o trabalho coletivo emerge como essencialidade pois implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstroem a escola apreendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de junho de 1990.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **EM ABERTO**. Vol. 17, n 72, fev/jun, 2000.

_____. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. **Rev. Gestão em Rede**, n.3, Curitiba, nov. 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17,n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr 2012, p. 159-174.

TEIXEIRA, C. B. **Gestão dos Processos Educativos II**. Teresina: FUESPI, 201R

VEIGA, I. P. Al. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996, p.11-3.

VIVÊNCIAS DOS PIBIDIANOS NA GESTÃO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS DO FAZER DOCENTE PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Luciana Silva Dias

Universidade Federal do Piauí-Campus Senador Helvidio Nunes de Barros

lucianadiasibn@gmail.com

Giseuda Silva Sousa

Universidade Federal do Piauí-Campus Senador Helvidio Nunes de Barros

giseuda1709@gmail.com

Maria da Conceição Martins

Universidade Federal do Piauí-Campus Senador Helvidio Nunes de Barro

flordemariar@outlook.com

RESUMO: O presente trabalho é resultado das experiências vivenciadas no campo da gestão escolar, na Unidade Escolar Landri Sales, espaço de efetivação do PIBID, localizada na cidade de Picos-PI. Tem como objetivo principal compreender o papel do gestor e quais as funções que ele desempenha dentro da organização escolar. A escola vista como organização, um agrupamento de pessoas, se constitui em uma unidade social onde há intencionalidade de ações, interações sociais e sistematização de processos educacionais visando um objetivo maior que é a formação humana em sua totalidade. Para a abordagem metodológica realizou-se uma pesquisa bibliográfica que se baseou na concepção de Libâneo (2008) e Luck (2009) acerca da gestão escolar e que serviu de fundamento para essa discussão, seguida de uma pesquisa qualitativa descritiva com aplicação de um questionário para a gestora da escola, onde foi feito a análise de conteúdo a partir de suas concepções a respeito do trabalho na gestão. Assim, a diretora segue uma concepção de organização democrática e participativa e entende que deve existir um exercício responsável e compartilhado entre a direção e os demais membros da equipe escolar, destacou algumas funções do gestor e apontou algumas dificuldades que precisam ser superadas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Funções do Gestor. PIBID.

RESUMEN: El presente trabajo es el resultado de las experiencias vivenciadas en el campo de la gestión escolar, en la Unidad Escolar Landri Sales, espacio de efectividad del PIBID, ubicada en la ciudad de Picos-PI. Tiene como objetivo principal comprender el papel del gestor y las funciones que desempeña dentro de la organización escolar. La escuela vista como organización, una agrupación de personas, se constituye en una unidad social donde hay intencionalidad de acciones, interacciones sociales y sistematización de procesos educativos para un objetivo mayor que es la formación humana en su totalidad. Para el abordaje metodológico se realizó una investigación bibliográfica que se basó en la concepción de Libneo (2008) y Luck (2009) acerca de la gestión escolar y que sirvió de fundamento para esa discusión, seguida de una investigación cualitativa descriptiva con aplicación de un cuestionario para la gestora de la escuela, donde se hizo el análisis de contenido a partir de sus concepciones acerca del trabajo en la gestión. Así, la directora sigue una concepción de organización democrática y participativa y entiende que debe existir un ejercicio responsable y compartido entre la dirección y los demás miembros del equipo escolar, destacó algunas funciones del gestor y apuntó algunas dificultades que necesitan ser superadas.

Palabras clave: Gestión Escolar. Funciones del administrador. PIBID.

Introdução

A organização escolar deve estar ancorada na gestão democrática participativa, uma vez que esta busca de maneira mais harmoniosa e unificada colocar todos os envolvidos no centro das tomadas de decisões dando um sentido mais forte à prática da democracia dentro do ambiente escolar e fornecendo meios coletivos de definir o rumo dos trabalhos que irão nortear todo o processo de ensino e aprendizagem de forma mais autônoma e livre implicando mais participação da equipe que compõem a comunidade escolar.

Devemos considerar que a gestão escolar está sujeita a muitos desafios a serem ultrapassados e também alcançados, uma vez que para se chegar aos objetivos de uma gestão democrática e participativa é preciso delegar funções e responsabilidades havendo um mínimo de divisões de tarefas para que haja melhores condições de trabalhos para os professores e melhor qualidade no ensino para os alunos.

O gestor deve estar preparado para assumir tal função que requer muita responsabilidade e competência técnica, tanto administrativa quanto pedagógica, pois é ele o responsável por dirigir a instituição escola e este precisa passar confiança para seus colaboradores, disseminando práticas de gestão participativa, atitudes mais flexíveis e comprometimento com as mudanças na educação dentro do ambiente escolar.

Pensando nessas questões que norteiam a gestão escolar, este trabalho foi desenvolvido por alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, do subprojeto de Pedagogia-Gestão Pedagógica da Universidade Federal do Piauí, UFPI e tenta de forma clara e sucinta discutir sobre a concepção de organização escolar, os desafios enfrentados pelo gestor, explicitar as principais funções desempenhadas pelo gestor e por fim analisar as concepções teóricas e práticas de um gestor sobre o processo de direção e gestão escolar.

A importância do PIBID para o processo de formação do aluno

PIBID significa Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência que incentiva e valoriza ações do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Esse programa fornece aos alunos participantes (bolsistas) base teórica e prática, tendo como proposta o desenvolvimento de ações interdisciplinares e contextualizadas, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua

formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O objetivo do PIBID é promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, além de melhorar o ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional. Assim, faz necessária a formação de educadores capacitados para atuarem em âmbito escolar, que é um dos desafios mais presentes em nosso país. No que diz respeito à formação inicial de professores o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas da atualidade, pois o programa surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério, possibilitando aos estudantes do curso de licenciatura o contato direto com a realidade escolar ao longo de sua graduação, sob uma nova perspectiva de atuação diferencial, preparando-os para seu futuro campo de atuação e permitindo um amadurecimento como docente ao longo de sua formação, oportunizando criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. Salienta também o incentivo dado as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério efetivando a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e também para as escolas integrantes.

Gestão Escolar: concepção democrática e participativa

A escola enquanto instituição social tem como objetivo principal contribuir para a formação crítica, social e política dos alunos, para isso, deverá ofertar um ensino de qualidade. Nesse sentido, a organização escolar é um dos elementos que deverá ser analisando para o alcance dessa finalidade.

Libâneo (2008) destaca a importância de uma organização democrática e participativa para garantir a aprendizagem de todos os alunos, uma ação onde cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, pois “a organização escolar democrática participativa implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. Notamos que o papel do gestor ganha destaque quando se elenca essa temática, uma vez que a forma como este exerce a liderança irá refletir nos objetivos e nos resultados da escola.

Sendo assim, a gestão democrática é vista como uma nova forma de administrar, em que o diálogo, o trabalho em equipe é cultivado. Sabe-se que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão e nesse modelo de organização os membros da equipe escolar são ouvidos.

Desse modo, é necessário que o gestor tenha competência, por isso, a importância de sua formação inicial específica e continuada, além disso, este deverá ser sensível para que possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade.

Conforme Libâneo isso só será possível quando se desenvolver uma gestão que tem como base a “relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar” (2008, p. 46). O que exige uma estrutura ou reestrutura no viés das relações dentro da escola, já que não se trata somente da abertura propiciada pelo corpo diretivo da Escola, mas, principalmente, da conscientização do diversos segmentos acerca da importância da participação de cada um no processo pedagógico.

Quando se coloca em consideração essas questões, é preciso entender que a organização do Projeto Político-Pedagógico da Escola deve partir do trabalho coletivo que envolve a comunidade interna e externa da Escola e, isso é um grande desafio porque a própria comunidade interna escolar muitas vezes não tem interesse em participar da elaboração, e este documento constituirá a identidade da escola, se sendo um instrumento primordial que permite uma gestão democrática.

Na perspectiva democrática conforme Lück (2010) a liderança é relacional e constitui-se de dois atores interdependentes e intimamente relacionados o agente influenciador e o sujeito influenciado, o líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade, pois consegue ser aceito e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns. Cabe ao mesmo tomar decisões e inspirar os seguidores a agirem para as implementarem em âmbito central com responsabilidade e competência.

Expomos aqui, ainda que de forma sucinta, as experiências que vivemos no PIBID voltado para a gestão escolar, onde foi possível entender na prática que verdadeiramente a “administração educacional” tornou-se em “gestão educacional”. Portanto, Luck (2009) afirma que essa gestão nasce “em substituição a ‘administração educacional’, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem para o alcance dos objetivos da escola que centra-se na qualidade dos processos de ensino e qualidade.

Os principais desafios da gestão

Há muito tempo se fala sobre as grandes dificuldades na gestão escolar, mas, embora o assunto venha sendo pautado em diversas reuniões ainda não foi encontrada uma solução muito satisfatória acerca do tema em questão. Realizar atividades voltadas para a gestão é uma tarefa árdua que requer muito comprometimento por parte dos responsáveis e capacitação adequada para a realização do trabalho.

Embora muito se tenha feito a respeito, a evasão escolar continua sendo um dos principais desafios enfrentados por gestores nas mais variadas instituições. Quando se fala de evasão notamos que o fato acontece por muitas causas diferentes, mas, na grande maioria das vezes, acontece por falta de estrutura da própria escola ou na família. Quando as atividades e os conteúdos desenvolvidos na escola não provocam o aluno, no sentido que querer/ter vontade de participar, este acaba por se afastar da instituição, seja pela falta de motivação da escola ou mesmo a familiar.

Evasão escolar é um problema que a referida problemática poderia e pode ser amenizado caso houvesse, por parte da escola, mais atenção com as prováveis causas do afastamento, tentando resolver a situação de maneira mais adequada, considerando as especificidades de cada indivíduo e, quem sabe, tentando adequar o currículo da instituição a realidade dos sujeitos que atende.

Outro fator muito importante a ser destacada é a falta de envolvimento dos pais e responsáveis no cotidiano escolar. No Brasil, muitas vezes se cultiva uma cultura de que a educação provém dos educadores na escola, apenas. A não participação dos pais na educação de seus filhos acarreta um estado de desânimo que pode ser visto erroneamente como rebeldia, mas que na verdade não passa de uma inevitável desmotivação.

Consideramos que o mais viável num ambiente escolar é desenvolver movimentos democráticos no âmbito da gestão que abrace toda comunidade escolar, e para isso é indispensável a colaboração dos envolvidos direção, professores, funcionários e pais e é claro, os alunos para juntos fazer a análise dos problemas comuns e buscar soluções que possam beneficiar a todos. Libâneo (2008), diz que, “dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem sucedidas” (p.145).

Nessa perspectiva um dos fatores importantes e que tem consequências diretas no processo de ensino/aprendizagem, é a motivação dos professores. Ela é essencial, pois através de estímulos constantes é que se tem uma busca por maior capacitação e conseqüentemente

uma maior valorização do trabalho. O profissional motivado é aquele que tem a consciência do seu papel social enquanto educador. Assim, no modelo de gestão democrática e participativa é papel da gestão e coordenação ofertar os meios para que os sujeitos da docência possam buscar novas estratégias para trabalhar com essa nova geração em sala de aula, para isso a formação continuada é fundamental e a gestão deve proporcionar essa formação aos professores.

São diversas as dificuldades que podem nos surpreender durante uma gestão escolar, porém cada uma dessas dificuldades pode ser trabalhada e amenizada, nessa busca de superação é necessário que o gestor tenha consciência do quadro de adversidades e juntamente com sua equipe de colaboradores (professores, pais e/ou responsáveis, alunos e equipe pedagógica) encontrar respostas em acordo com todos.

Funções da gestão

O conceito de gestão escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

A partir de então, a escola passa a ter uma nova função social, pois esta se relaciona aos diferentes momentos da história que varia ao longo do tempo; e assume distinta configuração na política educacional. Consequentemente, suas incumbências modificaram-se, como detalha Vieira (2005).

Desse modo, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica são as primeiras e as principais das atribuições da escola. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu torno. A escola tem como tarefa específica a gestão de seu pessoal, de seus recursos materiais e financeiros. Acima de qualquer outra dimensão é incumbência da escola é zelar pelo ensino e a aprendizagem, que é sua razão de ser. No artigo 12 da LDB, afirma que uma importante dimensão da gestão escolar é a relação com a comunidade.

É importante salientar um importante aspecto da gestão escolar que é a autonomia das escolas para prever formas de organização que permitam atender as peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientelas e necessidades do processo de aprendizagem (LDB,

Art. 23). Segundo Vieira (2005), nesse mesmo sentido, outras medidas são previstas em lei com o objetivo de promover uma cultura de sucesso escolar para todas as crianças.

Mas gerir implica, acima de tudo, tomar decisões. Decidir que objetivos prosseguir e qual a sua hierarquia em termos de relevância. Saber qual o caminho seguir, isto é, que estratégias e técnicas aplicar, como organizar os recursos humanos, financeiros e materiais, como dirigir os subordinados e finalmente analisar se os objetivos estão ou não a ser cumpridos de acordo com o planeado. A tomada de decisão é a verdadeira essência da gestão.

Processo metodológico

Este trabalho está ancorado numa pesquisa bibliográfica baseada em autores que escrevem sobre a temática para embasamento teórico dessa discussão, seguida de uma pesquisa qualitativa descritiva, pois esta permite uma compreensão da realidade social investigada a partir do universo das relações humanas, “[...], ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012. p. 21).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida a Unidade Escolar Landri Sales, localizado no bairro Boa Vista na área periférica da cidade de Picos-PI. A coleta de dados se desenvolveu através da aplicação de um questionário, pois este possibilita a obtenção de informações mais detalhadas sobre o objeto pesquisado através da formulação de questões abertas que possibilita ao participante uma maior liberdade de resposta.

A interpretação dos dados foi feita através da análise de conteúdo onde se analisou a fala da entrevistada, que segundo Minayo (2012) “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (p. 84).” Desta forma, esta é uma técnica que permite uma análise mais aprofundada dos conteúdos extraídos do depoimento do sujeito com o objetivo de fazer uma interpretação mais crítica dos mesmos.

Resultados e discussões

Por meio do questionário buscou-se conhecer sobre como acontece o processo de seleção para a gestão; quais as funções desempenhadas pelo gestor; quais as dificuldades que ele enfrenta; como acontece a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; como se estabelece a relação entre a gestão e a família e que tipo de gestão há na escola. A diretora pesquisada é formada em Pedagogia e Letras Portuguesa.

Primeiramente, perguntamos como acontece o processo de seleção para a gestão e quais os critérios estabelecidos. Obtivemos a seguinte resposta “por meio de indicação política” (Gestora, 19/04/2017). Como destaca Vieira (2005), no Brasil, essa prática ainda é muito comum, infelizmente, a indicação política dos secretários municipais, diretores de municípios pequenos (a maior proximidade entre as pessoas e os políticos dentro dos municípios facilitaria que o político – planejador central – agisse atendendo a interesses diversos que não alinhados à escolha eficiente do diretor). É necessário evoluirmos porque um ensino de qualidade exige profissionais competentes. Perguntamos ainda quais as funções desempenhadas pela gestão:

São várias as funções desempenhadas pela gestão, como cuidar das finanças da escola, identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto com a comunidade escolar, prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe. (GESTORA, 19/05/2017)

De maneira resumida, a diretora contempla que a função do gestor abrange a dimensão técnica, pedagógica e política, contemplado por meio do discurso a importância de uma gestão democrática e participativa. Libâneo (2008) aponta a necessidade de uma transformação na gestão e organização da escola, adotando formas alternativas de administração de modo que as estratégias correspondam aos objetivos sociais e políticos da escola. Lück (2009, 2000), destaca que para gerar um ambiente de aprendizagem e formação social crítica requer que o diretor escolar possua algumas competências que define como o ato de liderar e garantir a atuação democrática efetiva e participativa de todos os membros para que essa formação realmente aconteça.

Como acontece a elaboração do PPP da escola, a resposta foi que “a partir da reflexão da realidade escolar, procuramos partir dos objetivos para alcançarmos um ensino e aprendizagem e buscamos realizarmos reuniões coletivas juntando a comunidade escolar e externa” (Gestora, 19/04/2017). A fala da gestora está em coerência com o pensamento de Libâneo (2008), onde o autor especifica que o Projeto Político Pedagógico (PPP) necessita de uma análise da realidade a qual a escola está inserida, e isto deve ser feito pela comunidade escolar juntamente com sociedade.

Com relação aos principais desafios enfrentados na gestão de uma escola, ela disse que é “fazer com que os alunos compareça diariamente na escola e envolver os pais e a comunidade na escola, e principalmente lidar com a falta de recursos para compra de materiais porque o dinheiro que entra é pouco e às vezes não dá nem para o necessário” (Gestora, 19/04/2017). A falta de recurso financeiro é um problema comum nas

escolas no Brasil, mas não pode ser usado como desculpa para um ensino de má qualidade. Devem-se criar atrativos para estimular os alunos e meios de envolver pais e a comunidade no cotidiano escolar dos alunos.

Quando questionada sobre como acontece o relacionamento da gestão com a comunidade escolar a respeito das decisões a serem tomadas na escola a diretora foi bem específica ao dizer que “acontece de maneira horizontal porque as decisões são tomadas de maneira coletiva, por meio de reuniões, onde os professores são ouvidos e suas sugestões são acatadas, caso a maioria aceite” (Gestora, 19/04/2017).

Percebe-se na fala da gestora que sua concepção de gestão está coerente com o ponto de vista que defende Libâneo (2008) ao colocar de maneira clara que “a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão [...]” (p.131). Essa é uma das formas de toda comunidade escolar se sentir parte do processo educacional que envolve não só a tomada de decisão, mais implica também responsabilidade onde todos independente de suas atribuições tem que colaborar para o bom andamento da instituição com vista a melhorar a qualidade do ensino.

A questão da relação entre a escola e a família a diretora disse “tento trabalhar em parceria com a família, confesso que é um desafio porque ainda eles estão me conhecendo, pois este é o meu primeiro ano como diretora, então estamos nos conhecendo, mas percebo que há uma preocupação dos pais com relação a aprendizagem dos filhos e a maioria comparece aqui para saber sobre o comportamento e sobre o desempenho escolar” (Gestora,19/04/2017).

Essa preocupação da diretora em trazer os pais para dentro da escola é uma nova maneira de estabelecer relações mais frutíferas tanto para o trabalho dos professores como para a aprendizagem dos alunos, pois ambos trabalham em benefício da melhoria do ensino e assim a comunidade pode acompanhar melhor a educação que é ofertada na escola. É como argumenta Libâneo (2008), “a participação da comunidade possibilita a população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola” (p.138-139).

A partir das informações obtidas com a aplicação do questionário, analisou-se as respostas da diretora investigada sobre que tipo de gestão existia na escola. Esta responde que “há uma gestão democrática e participativa, já que liderança baseada nesse tipo de gestão partir de ações que consideram o todo, no caso da escola, os membros envolvidos nesse processo que vai desde o diretor, professor, outros funcionários, a família e até o próprio aluno”. (Gestora,19/04/2017).

Nota-se, que a concepção da diretora está coerente com a proposta de Libâneo que afirma que essa gestão se baseia na “relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar” (2008, p. 46). E ela é participativa quando os sujeitos envolvidos assumem compromisso com os objetivos da escola e da educação.

Considerações finais

Por meio dos dados colhidos e analisados, concluímos que a diretora da Escola Municipal Unidade Escolar Landri Sales compreende a importância de uma organização democrática e participativa, por isso, segue essa concepção como modelo. Entende que deve existir um exercício responsável e compartilhado entre a direção e os demais membros da equipe escolar, destacou algumas funções do gestor e apontou algumas dificuldades que precisam ser superadas.

No entanto, destacamos que esse ideal de gestão democrática e participativa não pode ficar limitado ao discurso, assembleias e reuniões, mas deve ser uma ação vivenciada dentro da escola e que apesar de exigir muito de todos os membros ela torna-se essencial para o processo de aprendizagem e ensino que é uma das funções principais da escola.

A experiência de atuar junto à gestão escolar tem sido bastante significativa já que oportunizou uma melhor compreensão acerca da importância do fazer docente para além da sala de aula, ampliou ainda, o entendimento sobre a função do diretor sob uma perspectiva democrática e participativa, algo relevante na formação inicial docente, considerando que os futuros pedagogos também podem atuar na área da gestão escolar como diretores ou coordenadores pedagógico de forma séria, criativa e competente.

Portanto, diante do exposto acerca do Programa PIBID, ressalta-se a sua importância ao proporcionar uma experiência a mais na formação acadêmica do licenciando da instituição, valorizando a carreira profissional do futuro professor, e comprovando que o PIBID é um ganho para o conhecimento do aluno, ao tempo que intensifica o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, faz-se necessário visualizarmos e entendermos a sala de aula como um lugar de reflexão, debate, conflitos, questionamentos de construção de conhecimentos, e novas aprendizagens, compreendendo que este espaço não é homogêneo e livre de impasses e que o professor nunca estará pronto e acabado. Sendo assim, o trabalho educativo deve possibilitar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes, a partir do ato de pensar e repensar sua prática, fato que o contato com PIBID proporciona.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ªed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. 4 ed.- Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

MOURAZ, Ana. **A contextualização curricular nas disciplinas de expressão no ensino básico**. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 28/08/2017.

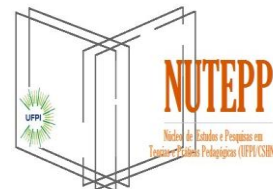
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. **Estágio e Docência**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIERA, Sofia Lerche. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. In. CEARA, SEDUC . Novos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005,p.7-20. <<http://www.blog.agendakidsdigital.com/gestao-escolar/os-desafios-da-gestao-escolar-na-atualidade>>. Acesso em: 15.08.2017.



VII
**Semana Acadêmica de
PEDAGOGIA**

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



GT – SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL?

Francisca Maria dos Santos Ibiapina
Universidade Federal do Piauí/CSHNB
Alessandra Lopes de Oliveira Castellini
Universidade Federal do Piauí/CSHNB
alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo consiste em descrever as experiências vividas durante as atividades propostas pela disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil. As atividades que posteriormente serão relatadas ocorreram na sala do Infantil IV no período da tarde, numa Creche Municipal de Ensino Infantil na cidade de Picos-PI, no ano de 2017. O estágio foi dividido em duas etapas o período de observação onde foi examinado a estrutura física, equipe constituinte da escola e as práticas da professora titular da turma. Em seguida, foi realizado o período de intervenção onde foi posto em prática as teorias e práticas estudadas durante o curso de licenciatura junto a Universidade Federal do Piauí/CSHNB. Sabe-se que a Educação Infantil caracteriza-se como a fase de escolarização em que as crianças são iniciadas em práticas de leitura e escrita, devendo, os professores, estar atentos a promover aprendizagens significativas. Consideramos que o estágio é de fundamental importância para a formação do estagiário já que este nos dar a oportunidade de interagir com a realidade da sala de aula da escola infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Estágio Supervisionado

ABSTRACT/RESUMEN

The present article consists of describing the experiences lived during the activities proposed by the discipline Supervised Internship in Early Childhood Education. The activities that will later be reported took place in the Infantil IV room in the afternoon, in a Municipal Nursery for Kindergarten in the city of Picos-PI, from April 17, 2017 to June 25, 2017. The internship was divided into two crucial stages, the observation period where the physical structure, the school's constituent team and the practices of the class teacher were observed. Next, the intervention period was carried out where the theories studied during the course were put into practice. I consider that the internship is of fundamental importance for the training of the trainee since this gives us the opportunity to interact and live the reality of the classroom of the kindergarten.

Key words: Internship. Pedagogical Practices. Experience of the initial years.

Introdução

O objetivo desse trabalho consiste em expor as práticas de estágio por professores atuantes na rede municipal de ensino; dividir as experiências da intervenção de estágio pautada na disciplina de Estágio Supervisionado. O percurso metodológico organizou-se a partir dos conteúdos estudados no curso de Pedagogia com os professores das áreas do conhecimento, aprofundando-se nas questões relativas ao estágio, na disciplina de Estágio Supervisionado.

Consiste em um relato de experiência vivido durante o 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. O estágio supervisionado II componente curricular, contribui para o formando em Pedagogia conhecer e vivenciar os espaços da sala de aula de educação infantil, sendo esta uma das exigências da área de atuação do pedagogo. É um momento em que ocorre uma relação entre teoria e prática, no qual temos a oportunidade de ter a primeira vivência como educador em sala de aula.

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é uma oportunidade de extrema importância para os acadêmicos que estão na passagem de aluno para professor, pois propicia colocar em prática os conhecimentos obtidos na academia, tal como meditar sobre sua futura carreira. Neste artigo pretendemos discutir um recorte dos relatos das experiências e práticas vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB no município de Picos/PI, o qual aconteceu no período de abril a julho de 2017, e foi realizado junto a uma Creche Municipal de Educação Infantil na cidade de Picos-PI, que atende aos níveis de Maternal ao Infantil II compreendendo a faixa etária dos alunos entre 02 e 05 anos.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a observação participante atrelada aos estudos bibliográficos e leituras que tratam das práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita na educação infantil, do processo de articulação com o ensino fundamental possibilitando novas reflexões e direcionamentos pedagógicos para a Educação Infantil servindo como embasamento nas práticas de construção e reconstrução dos saberes docentes.

A elaboração deste trabalho provocou uma reflexão sobre a importância do estágio na formação inicial dos professores bem como a discussão das práticas de alfabetização que ocorrem na Educação Infantil mesmo que de forma precipitada e as possibilidades de

articulação com o ensino fundamental, apresentando um recorte das vivências de Estágio na Educação Infantil e do impacto na formação do profissional da infância.

Dessa forma, far-se-á a caracterização sucinta do campo de estágio, situando o trabalho pedagógico observado e vivenciado junto as crianças. Na sequência apresentaremos uma reflexão sobre a importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo e como as práticas de alfabetização se apresentam no cotidiano das crianças dentro da instituição. Buscaremos abordar algumas atividades realizadas junto a creche durante o período de estágio, discutindo a percepção das crianças e das professoras regentes de turma que acompanham algumas imagens das intervenções.

Ao final, apresentaremos nas considerações o papel do estágio para a formação do pedagogo, a necessária reflexão sobre alfabetização nesta etapa da educação básica e as articulações necessárias para o ensino fundamental propondo sugestões para a construção de novas práticas pedagógicas.

O Estágio na Educação Infantil: reflexões sobre a formação do pedagogo

O estágio supervisionado como exigência curricular do curso de licenciatura em Pedagogia auxilia na formação inicial dos acadêmicos possibilitando uma aproximação com os campos de atuação do futuro profissional da educação. A experiência de atuar na Educação Infantil caracteriza-se como oportunidade de relacionar teoria e prática como indissociáveis, principalmente no processo de mediação do conhecimento e na construção de práticas pedagógicas que considerem a etapa da infância nas instituições de educação infantil.

Outro aspecto relevante é que auxilia de maneira expressiva para a construção da personalidade do profissional da educação que de acordo com Lima e Pimenta (2004) é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. Ainda assim é no percurso dessa formação que são fortalecidas as opções e intenções da profissão que os cursos de formação se apresenta a legitimar, ou seja, “[...] o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p.217).

A partir das discussões elencadas nas disciplinas curriculares do curso de Pedagogia da UFPI, principalmente na Didática da Educação Infantil e Didática da Alfabetização somos instigados a compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e como se processa o período de alfabetização e a importância das práticas de letramento desde a infância.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, (Título V. Capítulo II, Seção II, Art. 29) “[...] a educação infantil parte da educação básica, considerada primeira etapa desta e tendo como a finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos [...]”, o que dá prioridade para que os profissionais que atuam na área também passem por formulações profundas, pois a educação atual exige algo diferenciado, desse profissional.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido nessa etapa atende a necessidade de uma formação inicial e continuada abrangente, sem perder o que se exige da faixa etária, é a criança e suas especificidades, sua identidade e participação na construção do saber.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil: vivências alfabetizadoras?

As vivências desse estágio na Educação Infantil nos permitiram uma maior aproximação com o cotidiano vivenciado pelos educadores e pelas crianças, possibilitando-nos compreender algumas de suas limitações e obstáculos que cada um enfrenta no dia a dia. Segundo a LDB nº 9394/96, no seu Art. 29 a Educação Infantil tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido as práticas pedagógicas operacionalizadas de forma intencional nessa etapa, implicam diretamente no desenvolvimento ou não desses aspectos acima pretendidos.

Segundo a LDB/96, a Educação Infantil é de responsabilidade do município: “Cabe aos municípios oferecer a Educação infantil em creches e pré-escolas, e, como prioridade, o Ensino Fundamental e diferentemente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica. Segundo os Referenciais, o papel da educação infantil é o CUIDAR da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Já em 2009 foi aprovado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), nas quais as instituições de Educação Infantil precisam seguir as orientações expressas nesse documento que priorizam como eixos a interação e as brincadeiras.

Conforme as orientações das DCNEIs/2009, em seu art. 3º, o currículo da Educação Infantil deve compreender “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p. 12). A perspectiva desse documento é a promoção do desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade.

A creche na qual se realizou o estágio fica num bairro da periferia do município de Picos/PI e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Picos. Como é um espaço que recentemente foi inaugurado, está em funcionamento desde o ano de 2016 e atende crianças em turno parcial de 02 à 05 anos de idade.

A instituição possui uma estrutura física conservada, porém, podemos perceber que alguns ambientes são inadequados e não condiz com a realidade da nossa cidade, como é o caso de teatro ao ar livre, sendo que nossa região é bastante quente e não teria a menor possibilidade das crianças usarem aquele espaço, ficando assim sem nenhum aproveitamento. Em suas dependências encontramos: 09 salas de aula, 1 cozinha; 01 lactário, 1 diretoria; 1 biblioteca, 1 secretaria; 1 parquinho: 1 almoxarifado; 1 sala dos professores e 05 banheiros divididos da seguinte forma: 3 para os alunos, sendo um adaptado e 2 administrativos.

Algumas das salas não são apropriadas, devido ao número de crianças ser maior que o espaço físico da sala, as carteiras e cadeiras são adequadas para a faixa etária. As salas de aula contém ainda: armário para guardar os materiais, bancada, mural e quadro branco, porém o material básico para o andamento da aula não é suficiente, visto que apenas as tarefas de casa são disponibilizadas pela escola, e ficando por conta do professor copiar no caderno do aluno a tarefa de classe, perdendo muito tempo, possui também 03 aparelhos de retro projetor que são utilizados de forma coletiva.

Outro aspecto relevante na observação foi a ausência de um espaço próprio para eles realizarem as brincadeiras, tão importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Outro item muito importante devido ao lugar onde moramos, é o conforto térmico, pois nas salas possuem aparelhos de ar condicionado, no entanto não estão funcionando regularmente devido à ausência de manutenção apropriada dificultando as atividades realizadas em sala de aula, devido as altas temperaturas implicando no desempenho das crianças.

No momento de estágio não foi possível ter acesso a proposta pedagógica da instituição pelo motivo das pedagogas responsáveis não dispor do documento atualizado, nem mesmo no formato em construção. Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição é um documento muito importante na caracterização e organização das instituições

de educação pois expressam seus princípios norteadores, a filosofia da instituição, aspectos referentes aos planejamentos e aos projetos realizados bem como o plano de avaliação e calendário escolar possibilitando uma releitura daquele ambiente de aprendizagem.

Durante o estágio supervisionado na Educação Infantil foi possível observar e participar das práticas pedagógicas na turma de Jardim IV no período da Tarde. Onde tive a oportunidade de vivenciar várias experiências, como criança com choros excessivos, crianças com dificuldade de aprendizagem, enfim essa vivência pôde contribuir de forma significativa para refletir sobre a minha formação.

A turma assistida é composta de 28 alunos, sendo 14 meninos e 14 meninas na faixa etária de 05 (cinco) anos. A professora responsável pela turma é formada em Letras e atua como funcionária concursada, porém a professora auxiliar, já atua na área há mais de 20 anos e portanto apresentam experiência nessa etapa da Educação Infantil o que não justifica a falta de conhecimentos acerca desta etapa da educação.

As Práticas alfabetizadoras na Educação Infantil: Articulação com a Escola?

Nas práticas observadas no cotidiano da turma, nota-se que há uma constante necessidade de aproximar a rotina da turma com uma rotina que é próprio do ensino fundamental. Durante esse período foram observadas diversos elementos do cotidiano que confirmam este dado, apresentado como mecanismos que representam uma possível antecipação da escolarização dessas crianças, ou seja, suprimindo o tempo de infância desses pequenos.

Sobre as práticas de planejamento dos conteúdos foi possível perceber que falta um planejamento adequado que promovessem o desenvolvimento das crianças, voltadas para a ludicidade. Isso, pois, em todo o período em que estive presente, em poucos momentos presenciei atividades direcionadas que buscassem oferecer experiências diversificadas à elas. O que percebi em todas as turmas foi o domínio de um acolhimento de caráter ainda muito assistencial, com apenas práticas de cuidado.

Portanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEIs destacam que:

(...) a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliadas a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos (...) (BRASIL, 1998, p.27)

Sendo assim, brincar na educação infantil é fundamental, pois além de trabalhar com as crianças de maneira significativa e prazerosa, ela também ensina a criança a socializar com as outras, pois fale apenas destacar que nessa fase a criança é egocêntrica, ou seja, pensa em si mesma, vive no seu próprio mundo. Destacamos ainda que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no jogar e no brincar contribuíram de forma significativa nos processos de apropriação do conhecimento, além de desenvolver as habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Para Vygotsky:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (Vygotsky, 1998, p. 6).

A falta de motivação para as brincadeiras realizadas na sala de aula me motivou a desenvolver um planejamento nessa perspectiva. Preencher esta lacuna foi um dos maiores desafios que enfrentei, já que passaria a dar uma importância maior ao lúdico, trabalhando de maneira intencional, para que as atividades realizadas fizessem sentido para mim e para as crianças. Acredito que com o objetivo alcançado fiz a escolha certa, pois era notória a satisfação das crianças ao estarem comigo e realizando as atividades, além de terem conseguido grandes avanços no processo de aprendizagem.

As professoras utilizam uma apostila intitulada Lápis na Mão Integrado: Educação Infantil 3. 2ª ed. - São Paulo: Quinteto Editorial, da Autora Gondim, Maria da Salete Alves, a qual foi adquirida com recursos do município e auxilia no acesso aos conteúdos, visto que a apostila não é a única forma de transmitir o conhecimento. As propostas de atividades na turma de Jardim IV são baseadas em atividades de alfabetização no intuito de preparar os alunos para a etapa seguinte, nesse caso o 1º ano do Ensino Fundamental.

Durante o período de observação foi possível compreender muitos elementos que envolvem o cotidiano da educação infantil e que possibilitam reflexões. Uma delas foi a relação professor e aluno a qual demonstrou ser carregada de tensões, motivada a constante ordenação pela realização das atividades propostas.

A partir das observações de turma e dos relatos empreendidos em documento próprio do estágio supervisionado, foi possível constatar como se dá a realização das práticas pedagógicas na turma de Jardim IV.

No dia 24/04/2017, a aula se inicia com uma música de acolhida e oração, só que esse momento é compartilhado com todos da creche no pátio, a

professora então conduz os alunos até sua turma, inicia seus trabalhos com a linguagem matemática com o assunto linhas abertas e fechadas, apresentou aos alunos a consoante d, D, e sua família silábica, leitura e a escrita com exercícios copiados no caderno caligráfico de forma individual, em seguida discutiu com a turma sobre as atividades a serem respondidas, assim os liberou para completá-las, no final corrigiu os cadernos. No segundo momento os alunos continuaram com a tarefa de classe, e por fim ela explicou a tarefa de casa. (Fonte da Pesquisadora)

Nos outros dias de observação notei que a professora em sua prática trabalhava com as famílias das letras. Isso pode ser evidenciado na fala da professora: - “hoje vamos trabalhar a família do B - ba, be, bi, bo, bu, bô”. Minha intenção no meu trabalho não é criticar ou desfazer da metodologia adotada pela docente, porém considero ser mais significativo trabalhar com as letras dentro de um contexto mais amplo e fazendo relação com aquilo que a criança vivencia, trazendo significado para o aluno. (Fonte da Pesquisadora)

Foi possível constatar com essa experiência do momento do estágio, que por mais que o tempo passe, alguns professores ainda continuam utilizando a teoria tradicional, muitos até tentam mudar um pouco a didática, estimulando os alunos a pensarem, usando a tecnologia, mas o tradicional ainda está muito enraizado, na escola, principalmente as públicas, autoritarismo, conteúdo extenso, aulas expositivas, todos sentados em filas e em silêncio prestando atenção em que a professora fala, ou seja, um ensino tradicional dentro de um contexto de educação infantil o qual deveria ser oportunizado momentos de interações e brincadeiras propiciando o desenvolvimento integral das crianças que frequentam.

Dessa forma, buscaremos discutir sobre os processos de alfabetização na Educação Infantil observados nessa realidade e como ocorrem as articulações com a etapa do Ensino Fundamental.

Os estudos sobre alfabetização e letramento nos oportunizam compreender que a criança está inserida em um mundo rodeado de letras, desenhos e símbolos possibilitando a inserção da criança desde muito cedo no mundo letrado.

Corroborando com essa discussão concordamos com Abrantes (2013) ao afirmar:

A linguagem escrita está constantemente presente em nossa sociedade e dela fazemos uso para dar conta de grande parte de nossas ações, permitindo-nos participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as relações entre os homens nas sociedades letradas. (ABRANTES, 2013, p.17)

Sabe-se que a etapa da Educação Infantil caracteriza-se como espaço em que as crianças são introduzidas em práticas de leitura e escrita, mas os professores devem estar atentos a promover aprendizagens significativas, perceber os usos sociais dos textos orais e

escritos, que envolvam atividades lúdicas e prazerosas, rodeadas de estímulos, por isso “[...] no trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, a produção cultural[...]” (BRASIL, 2007, p.20)

Por isso, defendemos que não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase elas não apresentam maturidade neural para isso, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2009) devem ser desenvolvidas as seguintes linguagens expressivas com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

Se investigarmos na história, a escola tradicional tinha uma postura bem particular sobre a escrita e a leitura: dava um valor maior à escrita como código, o que ocasionava a ênfase na correção do erro. O aluno, nesse quadro, deveria apenas realizar o que o seu professor ordenava: se necessário, repetia várias vezes a palavra, a sentença, o texto, na tentativa de corrigir seu erro. Nessa perspectiva,

Ao privilegiar a cultura do acerto, acentuada pelos livros didáticos, a escola acaba por não reconhecer o erro como elemento importante na construção do conhecimento pelo aluno. Nesta concepção, ele é tido como um “vírus a ser eliminado” e, portanto, sempre indesejável. O aluno é sempre punido ao errar. Nunca lhe é permitido refletir sobre ele sem sentir medo ou culpa. Isso implica diálogos, cada vez mais precários, entre professor e o aluno e, por extensão, entre a escola e a família. (PINTO, 1998, p. 16).

Como destaca a autora, a família e a escola acabam por ter um mesmo discurso e prática sobre o erro da criança, produzindo espaços de pouco diálogo e repressão na elaboração de hipóteses, novas tentativas linguísticas, enfim, novos caminhos para a constituição do conhecimento.

Foi a partir dessa perspectiva que busquei desenvolver as atividades em sala de aula na prática de estágio tendo em vista que articular os jogos e as brincadeiras aos conteúdos escolares propicia às crianças o conhecimento sobre o uso social da leitura e da escrita. Essa forma lúdica de se trabalhar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois, adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu

pensamento, tomam decisões e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos.

Percebi através dos olhinhos das crianças o tanto que elas se sentiam felizes pela descoberta do novo aprendizado. Assim:

O olhar dos alunos eles dizem, com absoluta naturalidade, sobre o andamento de tudo. Aprenda a ler seus olhos os olhos dos seus alunos são espelho de branca de neve: dizem tudo o que você perguntar. Não estamos entendendo, não tenho interesse estou adorando, você fala alto demais, não estou ouvindo. (KARNAL, 2012, P.22)

Durante o estágio é muito importante que aprendamos a observar os gestos, o olhar e saibamos lidar com as diferentes situações. Pois cada criança é única e cada uma possui suas particularidades.

Conclusão

Experiências como essas são extremamente significativas para a construção do conhecimento do pedagogo, ou seja, sem esses momentos não poderíamos colocar em prática todo conhecimento adquirido durante esses anos de curso de pedagogia da UFPI. Pois as etapas que possuem o estágio, são de extrema importância para o aluno de licenciatura.

Foi possível associar vários saberes, conhecimento e experiências e também percebi que há muita diferença entre teoria e prática, e que muitas vezes não é permitido adotar todas as teorias aprendidas, o educador precisa usar de estratégias a determinados momentos.

Durante meu estágio, observei que uma sala é composta por pessoas diferentes, e que cada criança é única, e que o aprendizado entre eles acontece de forma diferente e que devemos ter a sensibilidade de perceber isto, e buscar estratégia para transmitir o conteúdo aos alunos de maneira que todas consigam compreender. É na atuação em sala de aula, que temos a oportunidade de reflexão, de analisar onde e como devemos melhorar as práticas propostas evidenciando as interações e brincadeiras sem acelerar o processo de alfabetização ou às etapas posteriores de estudo e desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o estágio é mais um desafio entre tantos outros que tenho enfrentado durante o curso de pedagogia, mas acredito sim que este tenha sido o mais difícil, mas também o mais prazeroso e real, pois é nesse momento que podemos colocar em prática aquilo que aprendemos.

Penso que quando há compromisso do professor/estagiário, planejamento e também metas a serem atingidas, a atividade de estágio se torna um prazer e não apenas mais uma

disciplina a ser cumprida. Posso afirmar, no termino deste processo, que esta foi uma das disciplinas fundamental para o processo de formação do educador.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Deporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v 3. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997^a, v.1.Edição, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9493/90. Brasília, DF: MEC, 20 de dez. 1996.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mailson Sousa de Lima

Universidade Federal do Piauí

Alessandra Lopes de Oliveira Castelin

Universidade Federal do Piauí\CSHNB

alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

As questões abordadas neste artigo pretendem contribuir com o debate em torno da Importância do Jogo na Educação Infantil, no momento em que a nova sociedade tecnológica que surge exige um professor muito bem preparado e capaz de despertar de forma lúdica nas crianças a vontade de aprender os conteúdos básicos da educação principalmente das séries iniciais. O objetivo deste trabalho é verificar se a prática docente na educação infantil pautada nos jogos e brincadeiras são capazes de desenvolver um aprendizado de qualidade para o referido nível de ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil junto ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI/CSHNB. A imersão no campo empírico se constituiu de estágio e observação sobre a prática dos professores da educação infantil. Em seguida, apresentamos algumas contribuições da disciplina na formação do futuro professor. Dando continuidade, abordamos aspectos que dizem respeito à importância da educação infantil e logo após sobre a relevância do jogo no referido nível de ensino, pois consideramos que a estas práticas auxiliam e muito no aprendizado por parte das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Jogos e Brincadeiras.

ABSTRACT

The issues addressed in this article are intended to contribute to the debate about the Importance of Play in Early Childhood Education, at a time when the new technological society that arises requires a teacher very well prepared and able to awaken in a playful way in children the will to learn the basic contents of education, especially in the initial grades. The objective of this work is to verify if the teaching practice in children's education based on games and games are capable of developing a quality learning for the aforementioned level of education. This is a research of a qualitative nature carried out in the discipline of Supervised Internship in Early Childhood Education at the undergraduate course in Pedagogy of the UFPI / CSHNB. The immersion in the empirical field was constituted of stage and observation on the practice of the teachers of the infantile education. Next, we present some contributions of the discipline in the formation of the future teacher. Continuing, we deal with aspects that concern the importance of early childhood education and soon after about the relevance of the game in the aforementioned level of education, as we consider that these practices help and much in the learning of children in early childhood education.

Key Words:

Introdução

As questões abordadas neste artigo têm como objetivo principal relatar a importância do estágio, da educação infantil e principalmente do uso dos jogos neste nível de ensino como forma de trabalhar com o lúdico aumentando assim a compreensão e assimilação dos conteúdos por parte das crianças. Sendo a disciplina de estágio muito relevante para a formação docente, pois é através dela que os discentes têm o primeiro contato com a profissão docente. Assim, temos como objetivo verificar qual a real importância da utilização de jogos e brincadeiras, ou seja, o lúdico, durante o ensino de crianças no nível da educação infantil.

Metodologia

Os resultados apresentados neste artigo foram obtidos por meio de uma metodologia de pesquisa que se deu através de observações realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado II, durante o período de regência com carga horária de 78 horas aula na modalidade de ensino da educação infantil em uma creche municipal da cidade de Picos- PI. Tendo como fundamento os levantamentos bibliográficos de livros, artigos, dissertações, teses e busca na internet de publicações que abordam conteúdos sobre a importância do estágio na formação do professor, bem como a necessidade de se utilizar os jogos na educação infantil, como ferramenta para uma melhor abordagem e assimilação por parte dos alunos, dos conteúdos trabalhados.

Na primeira parte abordamos aspectos sobre a importância do estágio, a importância da educação infantil e a necessidade de se trabalhar com os jogos na educação infantil. Finalizado, apontamos elementos que assinalam as contribuições dos jogos no processo de exposição, assimilação e internalização dos conteúdos por parte dos alunos.

Neste sentido:

O tempo de magistério, com atuação na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na universidade, tem nos ensinado muitas lições. Aprendizagens que nos levam a refazer continuamente nossa prática e a descobrir novos jeitos de conviver com os desafios deste componente curricular nos cursos de formação de professores e seu papel na vida dos estagiários. (LIMA, 2008, p. 195).

Com isso, o estágio é extremamente importante para o desempenho do futuro educador, pois através dele é possível refletir sobre a teoria e prática no decorrer do curso de formação, tanto nos dias de hoje, quanto futuramente, principalmente quando o assunto estiver baseado na educação infantil, pois este âmbito requer mais atenção, devido à carência

de educadores formados em Pedagogia. Sendo importante destacar que, aqui na cidade de Picos-PI, onde se deu o estagio e a pesquisa, por exemplo, pôde-se constatar que a maioria dos professores que lecionam na educação infantil, não possuem a graduação em licenciatura nessa área e conseqüentemente acabam por dificultar mais ainda o processo de ensino e aprendizagem das crianças, com a qual não possuem a atenção adequada, juntamente com uma didática de ensino interdisciplinar de má qualidade. Neste sentido:

[...] o Estágio Supervisionado deve ser considerado como espaço que propicia aos futuros docentes a compreensão das práticas institucionais e ações profissionais, ao estimular a investigação, a análise, a reflexão e a crítica de novas formas de educar, possibilitando o ingresso na profissão, bem como contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. (LIMA *apud* ARAÚJO, 2008, p.3).

Com isso, a aproximação do estagiário com a realidade nas salas de aula, no decorrer de sua trajetória acadêmica, propicia uma melhor compreensão do dia a dia de um professor e sua realidade na utilização de seus meios de trabalho, podendo assim, abrir para o estagiário uma experiência mais prática, de como se deve estar situada à docência no âmbito escolar.

A importância da educação infantil

A Educação Infantil expressa na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e na LDB/96 como primeira etapa da educação básica, perpassa por vários territórios sendo esta motivo de discussão das mais diversas formas no âmbito pedagógico, principalmente por que esta sofre constantemente um processo de construção e desconstrução na perspectiva de vários pensadores e teóricos, fundamentados neste tema.

A educação infantil deve ser mantida como uma rotina tendo na sua proposta pedagógica o cuidar, o educar e o brincar, buscando sempre o desenvolvimento integral do indivíduo e futuro cidadão. Procurando sempre uma forma de construir e dinamizar a rotina desses indivíduos para que eles de forma dinâmica entendam o real sentido das coisas e como estas funcionam e são importantes para a vida deles, como por exemplo: a noção de tempo e de espaço, a sequencia de suas ações, a distinção entre o que os adultos fazem e o que as crianças devem fazer, onde esta rotina deve ser seguida não somente pelo professor, mas também por seus alunos, de forma em que ambos saiam beneficiados em sua jornada diária.

Infelizmente, muitos educadores não seguem de forma correta essa rotina diária, ao qual, muitos sabem de sua importância, mas não a seguem por ser mais difícil e demandar uma quantidade de tempo maior, ou seja, para muitos, dá mais trabalho elaborar uma rotina

diariamente do que só fazer de forma repetitiva aquilo que todos os outros estão fazendo, por exigir menos trabalho e tempo.

Neste sentido, Barbosa (2006, p. 2) afirma que:

As rotinas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

Com isso, pode-se afirmar que a maioria dos profissionais de educação sabem da importância da organização da rotina em seu trabalho, no entanto, por esta forma organizacional ser de livre e espontânea escolha, muitos não a seguem por dar mais “trabalho” e exigir um espaço maior de tempo para ser preparada. Porém, mal sabem eles da imensa importância que é essa estrutura educacional para o desenvolvimento cognitivo das crianças, onde a regulamentação da Educação Infantil na LDB/96 Art. 29, assegura o direito das crianças de 0 a 6 anos a usufruírem de uma instrução de “qualidade” em creches e pré-escolas.

Neste sentido se faz necessário que o educador porte seu trabalho pedagógico na educação infantil, procurando compreender que a criança é um indivíduo que apesar da pouca idade, já possui uma subjetividade, ou seja, uma carga cultural acumulada, devido às suas vivências em família e na sociedade, em um espaço de tempo anterior à sua chegada na creche, cabendo assim ao educador perceber e valorizar as noções prévias das crianças partindo destas para um conhecimento mais elaborado e científico sob sua orientação.

A importância dos jogos na educação infantil

Uma das características principais para se definir uma criança, são os seus brinquedos e suas formas de vivenciar diariamente as brincadeiras. Com isso é de suma importância para criança brincar, pois este ato, além de desenvolver a função motora destes indivíduos, acabatambém por ampliar com mais facilidade suas percepções intelectuais e suas habilidades de acordo com sua experiência de vida.

Desta forma o educador deve ter sempre como base a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI a incluindo na educação básica, se valendo sempre das múltiplas linguagens, ou seja, por meio de gestos, brincadeiras, desenhos, danças, músicas de forma que o professor procure

sempre o novo, traga sempre o novo para seus alunos, adquirindo assim mais êxito no desenvolvimento de suas atividades.

O jogo, para ser utilizado como recurso pedagógico, precisa ser contextualizado significativamente para o aluno, por meio da utilização de materiais concretos e de sua historicidade. “A produção de objetos não reflete a riqueza do mundo cultural e natural, o imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica”. (KISHIMOTO, 2000, p.4)

Neste sentido segundo Almeida (1992) é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal.

Pelo contrário ao realizar atividades lúdicas com jogos e brincadeiras que despertam e auxiliam no interesse destas crianças o professor, com esta atitude passa a dar um real significado para os conteúdos a serem trabalhados, pois estes saem do campo da abstração que ainda não é muito dominado por indivíduos nesta faixa etária e passando a se tornarem concretos, palpáveis e assim possível de ser vivenciado na prática.

Dessa forma o lúdico se manifesta através do Jogo, do Brinquedo e da Brincadeira que, conceitualmente, apresentam diferenças. Nos estudos realizados por Kishimoto (1994, p. 4), definem o jogo como “[...] uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe.”

Nesse sentido, a autora pressupõe que o jogo possui como característica marcante a existência de regras, tem sua existência em um tempo e espaço e deve ser propiciado na educação infantil compreendendo a faixa etária das crianças respeitando as suas especificidades.

As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

A aproximação com a realidade nas salas de aula propiciou uma melhor compreensão do dia a dia de um professor e a sua realidade na utilização de seus meios de trabalho, abrindo uma experiência mais prática, de como se deve estar situada à docência no âmbito escolar. Sendo de grande valia para a formação do futuro professor, pois ao longo dos dias de observação e regência pôde-se perceber como é complexo o processo de ensino aprendizagem, principalmente na educação infantil e nas condições específicas da creche em que foi realizado o período de estágio que atende uma ampla variedade de crianças advindas das mais variadas classes sociais e dos mais diversos bairros da cidade.

Neste sentido no decorrer dos três dias de observação, foram analisadas as formas pedagógicas empregadas pela professora titular da sala do Jardim I “C” tarde, esta vinha de um período, de mais de 30 dias sozinha na referida sala com 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos, ou seja, este foi um acontecimento inadmissível para uma turma com a quantidade de alunos naquela idade, pois o mínimo exigido por lei conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/1998 estabelece uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. Em consequência disso esta sala era rotulada pela própria direção infelizmente, como uma sala problemática, com alunos problemáticos.

Neste sentido em consequência desse período no qual a professora ficou sozinha contribuiu bastante para a colocação desse rótulo na turma, tanto pela direção, quanto pelos companheiros de trabalho da própria professora, os quais comentavam bastante negativamente sobre a “indisciplina” da turma, bem como a “dificuldade” dos alunos em aprender os conteúdos repassados.

Neste primeiro momento também houve uma rotatividade muito grande entre uma professora que tinha acabado de assumir a turma, mas que devido a influências políticas locais e da sua cidade “ajeitaram” uma transferência para a referida professora que acabara de assumir a poucos dias, deixando assim novamente a professora titular sozinha, porém, logo após ter notícias disso ela se dirigiu a direção do colégio e exigiu a presença de outra professora o quanto antes, sob pena de ir denunciar na Secretaria de Educação do município de Picos-PI, sendo atendida logo após, onde nos dois dias seguintes chegou outra professora, que assumiu até o fim do período de regência.

Logo após a solução de todos estes impasses administrativos entre professores e direção, no dia 24 de abril de 2017, de posse de plano de aula e materiais didáticos e pedagógicos, e a par da rotina da turma e dos desafios a serem superados, foi iniciado o período de regência, com os conteúdos variados, da vogal “U” maiúscula e minúscula, numeral “2” e temperaturas com noções de quente e frio. Inicialmente sendo apresentada a vogal “U”, no qual os conhecimentos das vogais estão enquadrados no desenvolvimento intelectual das crianças no âmbito da Linguagem oral e escrita, posteriormente foi realizada uma experiência com dida e chocolate quente, para os alunos identificarem as noções de quente e de frio, afim de expandir o conhecimento das crianças no espaço da Natureza e Sociedade.

Neste sentido as DCNEIS (2009):

DEFENDE que as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como eixo as interações e a brincadeira, de modo a ampliar suas

experiências (sensoriais, expressivas, corporais), sua autonomia, propiciar vivências éticas e estéticas com outras crianças e com diferentes grupos culturais; incentivar sua curiosidade e exploração, seu encantamento, o questionamento e a sua indagação, o seu conhecimento em relação ao mundo físico, social e à natureza; possibilitar movimentos amplos, a expressão da sua individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos; proporcionar seu contato com diversas linguagens (musical, das artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura); bem como zelar pela proteção da criança, de sua saúde, confiança, respeito, dignidade e convivência. (Art. 9º- Resolução 5/2009).

É importante destacar ainda que, essa fase da educação infantil é um espaço que deve ser utilizado para o aprendizado das crianças, porém de forma lúdica buscando sempre apresentar o conteúdo a ser trabalho por meio de brincadeiras e jogos com experiências palpáveis, pois ainda nesta fase entre 4 e 5 anos, não deve existir uma preocupação muito grande com a questão da alfabetização, letramento e outros processos que exigem uma maior maturidade da turma sob pena de privar estes indivíduos de seus direitos básicos assegurados por lei, que são baseados no cuidar, educar e brincar, sendo assim esta abordagem de assuntos que exigem uma maior complexidade deve ser feita em series posteriores.

Sendo assim durante o período de estagio sempre se procurou trabalhar com o lúdico, com jogos, brincadeiras, canções, danças, atividades em grupo entre outras, as quais trouxeram um excelente aproveitamento da turma de maneira geral e individual, podendo ser notado através das participações das crianças nas aulas quando eram solicitadas ou até mesmo de forma espontânea, pois ao se trabalhar com o lúdico com o palpável passamos a dar significação aos conteúdos, deixando de serem meras atividades de classe e passando a assumirem local importante para as crianças que aprendem de certa forma brincando, como deve ser e está assegurado na lei.

Desta forma, trabalhar com o lúdico, por meio de atividades práticas com objetos palpáveis facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois crianças nessa faixa etária, entre 4 e 5 anos, ainda não possuem uma relação muito desenvolvida com a abstração, por conta disto, foram e devem ser priorizadas atividades nas quais as crianças possam “por a mão na massa” e executar de fato as atividades, pois como foi citado anteriormente estas atividades práticas e interativas tem como principal benefício a significação do que está sendo aprendido pela criança deixando de ser apenas mais um conteúdo teórico e abstrato o qual para crianças desta idade não tem o menor significado e conseqüentemente não desperta o menor interesse, sendo esta experiência de grande valia para a formação do profissional da educação, pois reforça o que foi visto em teoria, ainda quando na sua formação, sobre a importância de se trabalhar com o concreto com crianças nesta faixa etária.

Ao longo dos dias de regência foram trabalhadas diversas atividades com jogos dentre elas a caixa de surpresas a qual continha uma grande variedade de objetos utilizados pra testar e trabalhar os 5 sentidos das crianças, dentre os objetos estavam, pedaços de lixa, algodão, um aparelho celular para fazer a função do som e do tato, perfumes e bombons, sendo que logo após identificarem o objeto, era retirada a venda e eles podiam visualizar o elemento descoberto, trabalhando assim a visão.

É importante destacar que as crianças adoraram a atividade com a caixinha de surpresas, na qual fizeram um fila imediatamente sem nem ao menos precisar pedir, para ver quem conseguia adivinhar o maior número de objetos possível de forma correta, foi um momento único, satisfatório e dinâmico, pois daquela forma, se pôde fazer com que eles aprendessem rapidamente a importância dos sentidos para o dia a dia deles, tendo a certeza que eles saíram da sala de aula naquele dia para suas casas satisfeitos com o que haviam aprendido.

Desta forma durante a apresentação do numeral 6 por meio de cartazes e conjuntos de desenhos no quadro os quais continham vários objetos no seu interior, as crianças em seguida foram convidadas para se deslocarem até o quadro a fim de tentarem acertar a quantidade correta, fazendo assim uma ponte entre o conteúdo, conjuntos e numerais, sendo de grande relevância, pois além das crianças reconhecerem a quantidade específica em cada conjunto, ainda tinham de escrever no quadro o respectivo numeral correspondente.

Neste sentido foi apresentado o numeral 6 também através do dado, pois as crianças lançavam o dado e tinham que dizer e escrever o numeral correspondente a face do dado que ficava para cima o que facilitava bastante a assimilação dos numerais, pois não ficava restrito apenas a mera repetição, pelo contrário eles desempenham a função de lançar o dado o que deixava o aprendizado mais divertido, revisando com isso os numerais de 0 à 5, deixando muito claro para as crianças as noções de numerais e a quantidade de objetos correspondentes. (Trecho extraído do relatório de estágio – arquivo dos autores)

Valendo ressaltar que ainda sobre este assunto foi realizada uma dinâmica com o jogo do mata barata combinado com a caixinha de surpresas que foi desenvolvido da seguinte forma, foi colocado todas as crianças em forma de um círculo deixando as baratinhas com os numerais no centro, logo após, no círculo a caixa começava a passar de mão em mão enquanto cantávamos uma música e que ao final desta música, o aluno que estivesse com a caixa colocava a mão no buraco que ela tinha, retirando um numeral, devendo reconhecê-lo e acertar a barata com o numeral correspondente, e para aproveitar e revisar também as vogais

na caixa, além de números de 0 à 6 também tinham vogais maiúsculas e minúsculas que também deveriam ser reconhecidas e pronunciadas em voz alta.

Neste sentido o jogo do mata barata com numerais e letras superou todas as expectativas em relação á brincadeira e ao aprendizado, pois nenhuma criança errou a vogal ou numeral retirado da caixa, sem falar que todos ficaram ansiosos para a caixa parar neles para assim poderem responder e dar uma chinelada na baratinha correspondente, sendo muito gratificante saber que um material tão simples de ser confeccionado desperta e muito, a curiosidade das crianças e consequentemente sua vontade de aprender aquele respectivo assunto, o que nos mostra que é possível sim realizar uma boa aula mesmo com poucos recursos, basta apenas o incentivo do professor.(Trecho extraído do relatório de estágio – arquivo dos autores)

Ao considerar que a criança na educação infantil aprende a partir de suas explorações e relações que faz com os objetos e o meio em que vive, na qual adquire noções espontâneas em processos interativos, integrando o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. Assim, atribui-se ao brinquedo um papel relevante nesse processo, nos quais são expressos nas palavras de Kishimoto (1997)

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (p.36)

Por fim foram realizadas atividades de revisão das noções de direção, posição e sentido que não tinha sido desenvolvida na aula anterior contemplando a linguagem matemática, por questão de tempo sendo realizada através de uma atividade com cartazes indicando os lados esquerdo e direito.

Foram desenvolvidas da seguinte forma era solicitado a criança que mostrasse a mão esquerda ou direita, levantando a mão correta era passada tinta guaxe e requerido que a criança se deslocasse até o quadro o qual dispunha de vários cartazes com os sentidos direito e esquerdo para que colocasse a mão pintada no lado do cartaz correspondente ao sentido, o que foi muito gratificante, pois no decorrer de toda a atividade observada pela professora orientadora do estágio professora Alessandra Lopes nenhuma criança errou demonstrando assim que compreenderam muito bem o conteúdo trabalho por meio de jogos e brincadeiras, reafirmando assim o que já havia sido constatado em teoria, pois na realização de todas as atividades com jogos e brincadeiras estes conteúdos passaram a ter um real significado para estas crianças, saindo assim da mera abstração contida nas aulas expositivas, partindo assim para aulas mais significativas, ou seja, dotadas de

sentido e com experiências palpáveis.(Trecho extraído do relatório de estágio – arquivo dos autores)

Nesta perspectiva, a utilização do lúdico como recurso pedagógico, na educação infantil pode parecer como um caminho possível para ir ao encontro da formação integral das crianças e suas necessidades. Assim, ao propor em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articulam-se a realidade sócio-cultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social.

Conclusão

Ao concluir as atividades propostas na disciplina de estágio supervisionado na educação infantil, mesmo com todas as dificuldades, no que diz respeito principalmente ao transporte, a dificuldade referente aos materiais pedagógicos que a escola tinha, mas que não disponibilizava para os estagiários, além da creche possuir uma clientela de crianças variadas oriundas de vários bairros da cidade na sua maioria periféricos, onde em muitos casos as famílias não entendem que o seu papel é importantíssimo na continuidade da educação dos seus filhos, foi possível perceber uma melhora notável no que diz respeito ao interesse dos alunos pelas aulas, assim como melhorias no aprendizado coletivo e individual, conseguidos através de uma metodologia de ensino baseada em atividades que contemplam o lúdico, sob forma de brincadeiras e atividades direcionadas para o aprendizado de forma lúdica.

Por fim, a disciplina de Estágio Supervisionado, contribui de forma muito positiva para a formação do Pedagogo, pois é um espaço no qual o futuro docente pode colocar em prática tudo o que estava vendo em teoria.

Neste sentido o estágio proporciona uma observação em um primeiro momento e a prática logo após, na qual se pode vivenciar de perto o quanto ainda é precária nossa educação, se fazendo compreender que ser pedagogo assim como afirma Vygotsky “não é só dar aula e sim ser um indivíduo mediador do conhecimento”, sempre em busca de novas formas de abordar os conteúdos e os alunos, onde o professor deve sempre se preparar muito a fim de agir como um facilitador entre o aluno e o conhecimento acumulado pela humanidade, sempre buscando realizar pesquisas, dinâmicas e uma interação completa com a turma, de forma que eles se sintam a vontade e motivados a aprender.

Esperamos com este estudo ter contribuído para a discussão acerca da importância do jogo na educação infantil. Abrindo espaço para o debate sobre o papel que tem o estágio, o

professor e consequentemente os jogos no processo de formação de alunos na educação infantil.

Referências

Barbosa, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1, 2 e 3.

_____. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: PIONEIRA, 1994.

_____. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v.3, n.3-4, p.5-24, 2005-2006.

AS INFLUÊNCIAS FORMATIVAS DO PEDAGOGO

Maria Cristina de Sá Rocha – *Graduanda do Curso de Pedagogia*

Lacide Carneiro Ribeiro – *Graduado em*

Geografia (UEMA) – Especialista em Docência do Ensino Fundamental e Médio (FAERPI)

Luisa Xavier de Oliveira – *Doutora em Educação (UFRJ) - Professora Adjunta do Curso de Pedagogia - CSHNB/UFPI*

RESUMO

O presente artigo busca discutir a importância das influências formativas na vida docente do pedagogo, visto que as circunstâncias, mesmo nos dias atuais, perduram pela falta da didática, elemento imprescindível na prática educativa de todo professor, além da falta do espírito de coletividade e do diálogo entre professores ingressos que estão no início de sua carreira com os que já têm uma vasta experiência. Todos esses aspectos colocados em prática seriam de suma relevância e fariam a diferença no âmbito escolar. A metodologia utilizada bibliográfica baseada nas obras de dois autores: Freire (1996), Nóvoa (2009), Nunes (2004), Pimenta (1999) e expressa um estudo feito na disciplina de Didática Geral, cujo objetivo era acompanhar o processo de influências formativas na vida de cada educando. Os resultados dessa ação revelam as várias concepções e influências no âmbito escolar ao que diz respeito ao pedagogo.

Palavras-chave: Prática educativa. Influências formativas. Didática.

1. Introdução

O saber do professor proporciona um ponto de partida para reflexão crítica. Simplesmente, não pode se dar por sentado e sistematizado na teoria, nem voltar-se definitivamente para a prática. Isto porque os atos educativos são sociais e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, submergidos em contextos intelectuais e sociais concretos.

Para se compreender as mudanças que se apresentam nos processos de formação de professores, é necessário que se entendam também as mudanças profissionais em curso; ou seja, as mudanças que aparecem nos processos de formação estão, quase sempre, associadas às mudanças profissionais (UNESCO, 2004). O cenário em constante mudança da sociedade implica uma situação anacrônica entre as práticas docentes e as expectativas sobre a função da escola na atualidade.

Nóvoa (2009) expõe que a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas. Para ele, a primeira reação do grupo seria de surpresa, depois, tensão, associada a um forte sentimento de agressividade.

A consequência de tal tipo de exposição desembocaria na demonstração pública da fragilidade a que estão expostos os professores. A metáfora por ele trabalhada, da cena de um teatro e a atuação dos professores, aponta para um contexto profissional de atuação diferente daquele em que a maioria dos professores se formou.

O “quadro” apresentado por Esteve (1995) descreve impressões e sensações dos professores quando enfrentam situações nas quais seus repertórios de saberes já não são suficientes. Isso pode promover, por sua vez, críticas que os consideram responsáveis imediatos pelos fracassos dos sistemas educacionais.

A tentativa de superar o anacronismo entre as práticas docentes e as demandas educativas vem “conformando” algumas das propostas de formação do professorado que têm por base a idéia de “profissionalização”, como primeiro passo rumo à recuperação do trabalho docente em seu pleno sentido. Quer dizer, primeiro passo na concretização de uma docência em cuja ação se expresse uma formação integral dos futuros professores, compreendendo a instrumentalização necessária para tanto, a transmissão de conhecimentos “considerando seus contextos de produção, o exercício de posturas e relacionamentos que sejam a expressão da liberdade, da autenticidade e responsabilidade” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 20-23).

Existem fatores que impõem novas reflexões sobre a formação de professores. Nóvoa (1995) expõe que novas visões sobre a formação têm relação com a ruptura do pensamento que percebe a função da escola como mera instrução. Nesse sentido, as teorias da aprendizagem e as compreensões sobre o desenvolvimento do conhecimento, em cuja base está a idéia da ação do sujeito sobre e com o objeto, imprimem, na visão do autor, considerações e princípios diferentes, quando tratamos dos processos de formação, sejam eles dirigidos aos alunos ou aos professores, às crianças ou aos adultos.

Como “marcos fundantes”, vimos surgir, nos últimos anos, pesquisas e estudos que tentam definir, em linhas gerais, a profissão professor. A determinação da natureza do trabalho docente poderia indicar formas que pudessem superar as aprendizagens receptivas,

segundo Pimenta (2000), com base metodológica na racionalidade técnica⁵. Nessa perspectiva, uma redefinição da formação do professor tem por objetivo fomentar ou promover aprendizagens ativas, com vistas a superar a simples aquisição de conteúdos escolares preestabelecidos.

Diante dessa realidade, torna-se objetivo dessa pesquisa discutir a importância das influências formativas na vida docente do pedagogo, visto que as circunstâncias, mesmo nos dias atuais, perduram pela falta da didática, elemento imprescindível na prática educativa de todo professor.

Para a realização do objetivo proposto a pesquisa ora realizada é de natureza qualitativa. Esse tipo de pesquisa é esclarecido nas palavras de Richardson (2012, p. 200) ao expor que “[...] os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica utilizando como referenciais os teóricos : Freire (1996), Nóvoa (2009), Nunes (2004) e Pimenta (1999). Segundo (GIL, 2008). Uma pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Ou seja, é uma pesquisa inicial que se faz para ter um embasamento sobre o trabalho que irá se fazer; o que irá referenciar e a partir disso, começar a construção do mesmo. Sendo de grande relevância não somente para fazer a sistematização como etapa inicial do trabalho, como também de investigação, e questionamentos de pontos dos autores

2. Formação Inicial e Continuada de professores

Para Pimenta (1999), o primeiro reconhecimento importante ante a problemática da formação tem relação com a idéia de que a “profissionalização” não constitui, somente, formação inicial. Ao contrário, é um processo histórico, contraditório, complexo e permeado pelo jogo de forças e poder presentes na sociedade como um todo (NUNES, A. 2004).

A forma como o professor vivencia situações na sala de aula e fora dela, sobre as quais conflui uma série de fatores, além de trabalhar em cenários muitas vezes distintos, bem como a idéia de um processo de formação permanente, aliado às problemáticas vividas pelas

⁵ Perspectiva técnica que enfatiza o professor como técnico capaz de dominar e aplicar o conhecimento científico de forma instrumental. Herdada do positivismo, pressupõe atitude de pretensa neutralidade política.

instituições educativas, constituem-se no processo de construção rumo à profissionalização docente (NÓVOA, 1997).

A idéia de que os professores necessitam desenvolver conhecimento pedagógico que lhes possibilite um constante repensar sobre suas práticas é considerado hoje algo inerente ao seu trabalho (SCHÖN, 2000). Formação inicial e continuada seria as “duas faces” de um processo formativo intrínseco à profissão professor.

Sob esse prisma, a formação é um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo de um conjunto de etapas (NUNES, A., 2004) inter-relacionadas, compondo-se de distintos momentos: irá se referir a sujeitos que realizam estudos para se tornarem professores e sujeitos que levam alguns anos no ensino. Essa perspectiva, conforme Nunes, A. (2004) vê a formação como uma construção que deve refletir e incorporar continuamente as novas demandas dos sujeitos em seu caminho na profissionalização.

Com isso, Nunes, A. (2004) nos permite situar o professor como um sujeito que deve refletir permanentemente sobre sua prática e tomar suas decisões, consciente do contexto no qual se insere. Nesta direção, Nóvoa (1997) postula a noção de que toda formação encerra um projeto de ação, (trans)formação e de integração e superação de práticas restritas, estanques e individualistas.

Para enfrentar as situações singulares de seu cotidiano profissional, o professor mobiliza saberes e conhecimentos, na tentativa de superar as próprias dificuldades como educador e participante de uma comunidade educativa, tendo êxito ou não em atividades que podem ter maior ou menor potencial formativo. É na idéia de mobilizar constantemente saberes que se abre a perspectiva de pensá-lo como intelectual.

Reconhecemos que nem sempre a formação docente motiva o professor a identificar aquilo que realmente necessita para sua formação, mas reiteramos a convicção de que na vontade e no desejo do professor nasce a possibilidade do sucesso de suas ações, reconhecendo a reflexão como instrumento de compreensão dos processos educativos e para a intervenção de sua prática.

É, pois, na reflexão permanente de suas práticas, na confrontação com as teorias que dão base aos conhecimentos pedagógicos, que os professores ensinam e constituem, suas decisões como profissionais docentes; decisões que, por sua vez, estão localizadas em um espaço de enorme complexidade, incertezas, singularidades e conflitos de valores.

Nesse caso, trata-se de pensar a formação do professor como projeto que integra formação inicial e continuada, envolvendo a autoformação com base na constante reelaboração dos saberes pedagógicos em confronto com as experiências nos contextos

escolares. Como anota Pimenta (1999, p.30), “produzindo a escola como um espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, promovendo à constituição de redes de formação continuada, cujo primeiro nível é a formação inicial”.

O fato de vivermos em uma sociedade multimídia, mundializada, multicultural e em constante transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer uma formação permanente, “entendida como a ressignificação da identidade dos professores” (PIMENTA, 1999, p. 28).

A tomada de consciência sobre a necessidade de uma ressignificação efetiva da “profissão docente”, contudo, requer conhecimento das realidades escolares e dos sistemas em que ocorre o ensino, considerando que o desenvolvimento de projetos conjuntos entre instituições formadoras e escolas prescinde de conhecimento sobre as representações e expectativas que a sociedade tem da escola e, como dito por Pimenta (1999), um conhecimento das escolas “reais”.

Tal perspectiva implica novos compromissos entre as agências de formação e os sistemas escolares. Parece que esses novos pactos abrem possibilidades ainda não conhecidas em todas as suas potencialidades. A dúvida é a de estabelecer limites e os possíveis âmbitos com relação aos aspectos transformadores que tal perspectiva encerra. Daí a necessidade de pesquisas, avaliações e problematizações sobre essa temática.

A visão crítica, a responsabilização dos agentes e o diálogo social são também “prescrições” importantes, já que a negação pura e simples de novas propostas que considerem a ressignificação da profissão docente e, conseqüentemente, da formação dos professores significa negar experiências que, mesmo incipientes, fazem hoje parte do cenário educacional brasileiro.

Pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e permanente, que implica modelos e práticas formativas contraditórios e complexos, nos quais esses modelos muitas vezes se constituem tecnicistas e puramente pragmáticos, que em nada respondem ao desafio de situar “a profissão docente no marco desse novo cenário produtor de profissionais autônomos, com amplos conhecimentos, capacidade reflexiva e investigadora” (NUNES, A., 2004, p. 152). Ainda segundo Nunes (op. cit., p. 153) completa ressaltando que

É preciso, ao discutirmos formação, não esquecer que muitos outros elementos atravessam essa discussão, e são necessários na hora de situar de

que formação estamos falando, para quem e em que contexto se desenvolve. Um desses elementos importantes, é a compreensão do processo de aprender e ensinar vivido pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional.

A formação deverá ter como finalidade a construção da profissionalização consciente e crítica do professor, bem como do papel exercido por ele no âmbito educacional, o que implica um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, considerando os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômicos e políticos que configuram o meio social.

Por mais qualificada que seja a formação inicial de professores, é natural que essa formação não responda a todas as situações que os futuros professores vão encontrar ao longo de sua carreira profissional.

2. Formação de professores – a presença dos discursos

É preciso deixar claro também que é uma valorização que deve ser contínua, não somente valorizar os primeiros anos de carreira do professor recém-ingresso, e sim que estes, estejam em constante formação, participação e sujeitos que utilizem o coletivo, que adotem a experiência dos seus demais colegas, que já dispõe de vivências, como ponto de experiência para que assim, seja crucial no seu início enquanto docente.

Além disso, o que se tem observado diariamente que, cada vez mais é comum ouvir certos discursos tendenciosos, que ficam a margem da prática educativa, embora os mesmos na sua maioria não parte da classe de professores, mas sim de grupos de profissionais também de outras áreas, que aos poucos vão aumentando a desvalorização, surgindo desculpas, falhas, onde o espaço não é somente seu, porém de várias outras conglomerações que migram, para o campo educativo e caracterizam como se fosse um “bico”, nas suas horas vagas.

Segundo Nóvoa (2009, p. 16) esses discursos fragmentários em sua maioria em sua maioria, é uma fuga como meio de utilizar como desculpa da sua não capacidade da prática educativa, ou seja, “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza de práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensuais, mas raramente temos conseguido fazer aquilo, que dizemos que é preciso fazer”.

Neste sentido, o ideal não é somente o diálogo de professores ingressos com professores que já estão a um longo tempo e possuem experiências, mas que ambos trabalhem em conjunto e com o mesmo propósito. Eliminar os velhos discursos que estão dentro de sua

própria profissão, que estes não analisem apenas as causas que podem melhorar, mas vejam as os motivos e lacunas que estão causando insucesso, já que na maioria dos casos, só é possível chegar ao êxito quando observamos o que estamos errando e não o que poderíamos melhorar. É através da nossa autorreflexão, que entendemos o papel de cada indivíduo e assim trabalhar as experiências individuais somadas ao coletivo.

A reflexão também é parte primordial da pesquisa visto que, refletimos melhor quando buscamos e nos aprofundamos em determinado assunto, e se todos esses elementos forem construídos acerca da profissão docente. Uma reflexão coletiva é aquela que criará rumos no seu campo de desenvolvimento profissional.

Em diversos momentos, ouvimos falar na educação, nas escolas, alunos, prática dos “professores” (falhas), embora todos estejam interligados, mas pouco se fala realmente os professores, e isso faz com que haja uma descaracterização da profissão, ocasionando mais um dos motivos para que haja a fragmentação e o déficit que nos referimos acima, a didática ou a sua “não didática” no caso.

Então de certa forma, há sim um excesso demasiado em torno da realidade vigente dos professores, e com isso surgem diversas facetas: o medo de encarar um novo começo, o individualismo que é nítido, a falta de troca de experiências, em alguns casos o não reconhecimento enquanto classe.

Temos passado por muitas mudanças, e é fato, analisando a educação de antes com a de agora, temos muito para evoluir, mas é claro se notarmos e fizermos algo para chegar a essa conclusão, é um grande passo a ser dado. Todos clamam pelo mesmo ideal, seja nas salas de aulas, os diversos tipos de âmbitos educacionais, espaços públicos, muito se fala em educação. E aí nos deparamos com velhos conceitos: será apenas um esquema que já temos pronto e não cansamos de discursar? Estamos acomodados a esse ponto? Não é possível haver uma mudança? Ou um modismo da época que não conseguimos enfrentar de tão repetitivo que está?

Inúmeras são as perguntas feitas, talvez todas elas acabem passando por discurso também, pode ser que, ou não, a questão é que estamos em um momento de incertezas, e sendo a única certeza que é preciso traçar um rumo, pois na era mais que houve evoluções, justo a educação regressar, é inadmissível.

Voltando a menção do ser professor, é possível averiguar que mais julgamos, do que analisamos e vemos que ele, sujeito de um papel fundamental na sociedade, sociedade essa que está colocando de forma com baixa visibilidade e que, seus palcos estão sendo tomados

por profissionais de outras áreas, que além de não deverem está ali ainda desqualifica e desvaloriza, deixando a tona que qualquer pessoa pode cumprir tal tarefa.

Outro contexto que merece ser enfatizado e que ainda gera muitas discussões é quando diz respeito ao ensinar, inculcando na cabeça de várias pessoas que ensinar é uma tarefa fácil e que qualquer pessoa com algum tipo de conhecimento pode exercê-la. Essa não é uma realidade adequada, afinal “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 24).

Para se chegar a qualquer tipo de objetivo, para haver aprimoramento e chegar na meta desejada, devemos está antes de tudo obstinados para se chegar ali, talvez essa seja o caso de tantos discursos, já estamos tanto acostumados, que aceitamos passivamente a nossa situação. Mas se formos analisar por outro ângulo perceberemos que, a dedicação e a persistência são a ferramenta ideal do que precisamos.

E é isso que, nos deparamos com Nóvoa e Freire, a não aceitar discursos prontos, as ditas “receitas” que se tornam meros discursos, nos trazem uma reflexão acerca da formação docente, principalmente a formação do pedagogo, a não aceitação de discursos que produzem a pobreza de práticas.

Considerações finais

Levando-se em consideração todos os aspectos relevantes aqui mencionados, sobre as influências formativas do pedagogo, é imprescindível não apenas a didática, como também uma auto-reflexão do que é a sua profissão, compreendendo que a mesma não é somente “transmissão” de conhecimentos. Colocar desculpas com discursos que fogem da temática, é causar o empobrecimento da sua prática educativa e conseqüentemente colocar a margem de inúmeras lacunas.

Além disso, outro elemento de suma relevância é a tomada de consciência, no que diz respeito a formação dos professores, as suas possibilidades, o comprometimento e as perspectivas que são cruciais para que as lacunas possam ser supridas. Falar em formação de professores, como uma formação isolada e acabada, é torná-la fragmentária e distante do seu real sentindo, visto que é uma constante formação, comprometida com o diálogo, experiências compartilhadas, aprendizagens a serem somadas e o trabalho em coletivo.

Cada professor precisa reconhecer-se enquanto classe, eliminar os discursos prontos e não denominar a didática como uma receita pronta, única e acabada. Sendo o professor, um sujeito que reflete a formação inicial e continuada, tornando- se inerentes a prática educativa.

Contudo, toda formação continuada, tem como finalidade abrir caminhos para uma consciência crítica e reflexiva, compreender o processo de aprender e ensinar, como também entender quais são os obstáculos enfrentados no cotidiano por cada professor e o que cada um está fazendo para melhorar. Portanto, começa de cada um, e assim as experiências somadas ao coletivo, a autorreflexão como ruptura dos discursos tendenciosos e a constante formação colaboram para uma educação de qualidade.

Referências

ALVES, Nilda et GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. 2^a.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA. António. **Professores imagens do futuro presente**, Lisboa: Educa J, 2009.

NUNES, A. I. B. L. **Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

_____ et al. **A Pesquisa no campo da formação continuada de professores: interrelacionando conhecimentos e cruzando caminhos**. In: CAVALCANTE, M. M. D; NUNES, J. B. C & FARIAS, I. M. S de. Pesquisa em Educação na UECE: um caminho em construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREIRE. Paulo. **Pedagoga da autonomia**- saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e terra, 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. 14. Reimpr. São Paulo : Atlas, 2012.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

ATIVIDADE EXTENSIVA EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLETINDO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ateumice Maria do Nascimento-UFPI
(ateumice-m@hotmail.com)
Maria Cézar de Sousa

Resumo

O trabalho tem como objetivo relatar a experiência adquirida durante a realização de uma atividade extensiva proporcionada na disciplina Didática da alfabetização do curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/CSHNB da cidade de Picos-Piauí. A metodologia ancorou-se em atividades sistemáticas desenvolvidas com uma educanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alfabetização e letramento foram trabalhados simultaneamente e manteve-se a observação atenta dos níveis de desenvolvimento do indivíduo no tocante a aquisição do código da leitura e escrita através, dos níveis de conceituação de escrita propostas por FERREIRO e TEBEROSKY (1999). Os resultados apontaram avanços significativos onde se partiu do nível pré-silábico alcançando, o nível silábico e uma melhor compreensão das possibilidades de aprendizagem e enfrentamento dos desafios. A experiência também contribuiu para a percepção da relevância de articular teoria e prática na formação docente e adquirimos subsídios para a reformulação curricular do curso.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. níveis de conceituação da escrita. atividade extensiva.

ABSTRACT

The objective of this work is to report the experience acquired during the course of an extensive activity provided in the didactic discipline of literacy in the Pedagogy course of the Federal University of Piauí / CSHNB in the city of Picos-Piauí. The methodology was anchored in systematic activities developed with an educator of Youth and Adult Education (EJA). Literacy and literacy were worked simultaneously and the attentive observation of the developmental levels of the individual regarding the acquisition of the reading and writing code through the levels of conceptualization of writing proposed by FERREIRO and TEBEROSKY (1999) was maintained. The results pointed out significant advances from the pre-syllabic level to the syllabic level and a better understanding of the possibilities of learning and coping with the challenges. The experience also contributed to the perception of the relevance of articulating theory and practice in teacher training and we acquired subsidies for curricular reformulation of the course.

Keywords: Literacy. Literacy.levels of conceptualization of writing. extensive activity.

Introdução

O presente trabalho objetiva explicitar os processos de formação do indivíduo bem como a experiência adquirida no percurso do estudo de uma atividade extensiva proporcionada pela disciplina Didática da alfabetização que faz parte do componente

obrigatório do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI/CSHNB).

O trabalho desenvolvido baseia-se na meta 12.7 da Lei 13.005/2014(PNE, 2014) que tem como propósito assegurar no mínimo 10% do curso em atividade extensiva e foi proposto desenvolver a alfabetização acompanhada ao letramento junto à comunidade sendo, a mesma de grande relevância para toda a sociedade em geral. Conforme Severino (2007, p. 23), “A extensão ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem.”E,

A extensão universitária deve ser entendida como processo que articula o ensino a pesquisa, enquanto interação conjuntamente criando vínculo fecundante entre universidade e sociedade no sentido de levar a esta contribuição do conhecimento para a sua transformação(SEVERINO, 2007, p. 24).

Compreendendo assim, a relevância dessa articulação, acredita-se na ação pedagógica com maiores possibilidades de eficiência e eficácia. E em se tratando de alfabetização e letramento, tomamos por base Magda Soares que se expressa considerando a necessidade de trabalharmos os dois processos simultaneamente, considerando que estes são indissociáveis, embora cada um tenha suas especificidades. (SOARES, 2004).

Conforme Luz (2010) partimos sobre essa temática tendo como pressuposto abarcar o problema do analfabetismo que se perpetua ao longo dos anos, sendo um problema grave que afeta um grande número da população Brasileira, desigual por atingir as camadas menos favorecidas, pessoas do sexo feminino, negras e das zonas rurais e endêmico por se manter ao longo dos anos.

Ao realizar uma análise da história de Educação Brasileira voltada ao referido público em questão percebe-se que ocorreram diversas conquistas na legislação, com significativos avanços a partir da constituição Federal de 1998, chegando à terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de nº 9.394/96, vigente na atualidade. Hoje possuímos um ensino básico universalizado que visa manter uma base comum curricular para que todos os indivíduos possam aprender a ler e escrever, porém o problema do analfabetismo se mantém presente em pleno século XXI mesmo, após várias políticas conforme pontuam Diniz, Machado e Moura (2014, p. 642).

Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo (1958), O Programa Nacional de Alfabetizaçãobaseado no método Paulo Freire de (1964), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) 1968 a1978, Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) de 1985, Programa Nacional de Alfabetização e cidadania (PNAC) em 1990, Plano de Decenal de Educação para todos (1993), e no final do último século Programa Alfabetização solidária de 1997, e na última década o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No caso de Picos-PI, dados da Secretaria Municipal de Educação do ano de 2016 demonstram a dificuldade de alfabetizar a partir dos números de reprovados do 1º , 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em que o índice foi de 9,37%, 6,52% e 25,52% e 44% dos matriculados na segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos (SEME, 2015). Situação essa que evidencia a necessidade de atendimento à referida demanda e reflexão sobre o papel das agências formadoras de profissionais que deverão atuar nesse cenário de combate ao analfabetismo.

Alfabetização X Letramento

São conceituados cinco níveis de desenvolvimento da escrita. O primeiro chamado de pré- silábico se divide em pré-silábico 01 e 02 caracterizando-se quando o indivíduo ainda não compreende que a escrita representa a fala. O terceiro nível chamado de silábico quando na interação com o mundo o indivíduo percebe que existem formas diferentes de expressar a escrita e o desenho, surgindo assim, o silábico com correspondência e sem correspondência. No quarto nível caracterizado de silábico-alfabético há um progresso no desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo em que ele vivencia um conflito gerado pelo confronto entre a hipótese silábica e a hipótese da quantidade mínima chamada fase de transição. E último e quinto nível chamado de alfabético quando há um rompimento dos obstáculos onde o ser aprendiz se torna apto a produzir qualquer escrita que ao longo de seu desenvolvimento será aperfeiçoado (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Considerando a classificação dos métodos de alfabetização em sintéticos e analíticos, realçamos que. Os “métodos sintéticos, que parte de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.”(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.21). No desenvolvimento do projeto estiveram presentes os dois métodos de forma concomitante. No entanto, é importante frisar que métodos por si só não alfabetizam e segundo Cagliari (2007) não importa o método X ou Y, mas, sim a boa intervenção e preparação do profissional que orienta o processo de ensino-aprendizagem

tornando-o apto a adquirir e produzir novos conhecimentos uma vez que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011. p.24).

No decorrer da ação extensiva, acadêmico e alfabetizando vivenciaram práticas de construção do conhecimento através, do diálogo e estudos. Levando sempre em consideração os conhecimentos da educanda partindo, de dados relevantes da sua realidade onde tal adequação se faz necessários, para que o indivíduo se sinta valorizado e digno de respeito por conhecer saberes de mundo e para que não haja uma infantilização do processo de alfabetização, prática inadequada e prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem dos adultos.

Nessa perspectiva, relevante se faz, conheceros elementos que compõem a realidade do educando com vistas a uma construção de conhecimentos e para que a aprendizagem se torne significativa. Segundo Curto, Morillo, Teixidó (2000), o público adulto assim, como os demais possui particularidades específicas para aprender, onde o uso de diversas estratégias entre elas a leitura compreensiva não pode ser deixada de lado. Dessa forma, considerar desde os conhecimentos prévios do aluno sobre os escritos podem fazer a diferença nos resultados alcançados.

Nesse contexto, se faz necessário que os espaços educativos dinamizem suas práticas avaliativas já que desenvolvemos atividades educativas com um imenso número de particularidades específicas em que a flexibilidade deve estar a todo instante presente a ponto de eliminara exclusão ainda existente. Assim, “o primeiro passo, certo, é o trabalhar a partir do pensamento de cada um considerando com clareza o que cada um pode aprender em cada caso” (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ (2000, P.73).

Imbuídos do desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de pessoas da comunidade, da articulação teoria e prática na formação docente e de colocar em evidências os desafios e possibilidades da curricularização da extensão partimos para o desenvolvimento de uma atividade extensiva que descreveremos a seguir.

Atividade Extensiva- metodologia

Inicialmente foi realizada a exposição da proposta do projeto Ler, escrever e contar: um jeito diferente de aprender e ensinar, que seria cadastrado junto à pro-reitoria de Extensão para ser desenvolvido concomitante à disciplina Didática da alfabetização. Também foi exposto a nossa participação, a relevância social para todos os envolvidos: comunidade,

acadêmicos e Instituição formadora. O período previsto e as respectivas atribuições dos participantes. Proposta aceita, o trabalho iniciou-se em março de 2017 com término em julho do mesmo ano.

Foram-nos sugeridos os referidos públicos para desenvolver a ação extensiva: o infantil, juvenil e adultos na qual poderíamos escolher de acordo, com nossas possibilidades, familiares ou não. O único critério exigido é que fosse alguém que necessitasse de ajuda para se inserir no mundo letrado e alfabetizado.

A opção por um adulto aconteceu devido, certa curiosidade como: observar como esse público reage ao processo de aquisição da leitura e da escrita; quais são os seus objetivos para aprender a ler e escrever; inquietações; nível de compromisso com o processo, dentre outros. Sendo uma oportunidade significativa para uma melhor formação docente e uma forma de observar as particularidades entre os públicos já que no período anterior havíamos desenvolvido um trabalho com o público infantil.

Trabalhamos com a alfabetizanda R. D. S (41) matriculada nas primeiras séries da Educação de Jovens e adultos a (EJA) em uma instituição de ensino pública da cidade de Picos-PI. Todas as atividades foram orientadas na disciplina apoio, Didática da Alfabetização e buscamos a partir do nosso plano compreender os anseios da educanda em questão que tinha como objetivo aprender a ler para exercer uma maior participação como um todo na sociedade e para realizar leituras na igreja que expressou ser a sua primeira motivação.

Posteriormente, aplicamos uma atividade diagnóstica que ocorreu através, de um auditado para verificar os conhecimentos prévios da educanda e para que pudéssemos obter informações para o planejamento das ações a serem desenvolvidas com a alfabetizanda.

Para iniciarmos os trabalhos e conseqüentemente, conseguir avanços combinamos que os encontros ocorreriam no próprio espaço familiar no mínimo uma vez por semana a partir, das 15h. Ao longo do desenvolvimento da atividade educativa foram realizados 19 encontros com duração média de 01h30minutos totalizando 25h10minutos. A aproximação da acadêmica com a educanda em questão ocorreu através, da indicação de uma amiga de ambas que conhecia o desejo da mesma de se tornar uma pessoa alfabetizada.

As atividades de alfabetização e letramento foram desenvolvidas conforme o planejamento prévio realizado em sala de aula e as discussões sobre o processo eram realizados nos seminários da disciplina exemplificando e fortalecendo as ações desenvolvidas na extensão.

Análise dos resultados

Todos os encontros tiveram como ponto de partida a realização de leituras diárias, onde sempre se realizavam questionários e indagações acerca da leitura realizada, motivando o pensar da mesma acerca da referida temática abordada. Desenvolvemos atividades com alfabeto móvel, a partir das palavras geradoras, caça-palavras, identificação de palavras e nomes significativos, auditados, formação de pequenos textos todos com o objetivo de inseri-la sobre o processo de alfabetização e letramento.

A coleta de dados deu-se a partir das atividades desenvolvidas, principalmente na aplicação do autoditado aplicado inicialmente e ao final do período. O auditado consistia em figuras dispostas em filas havendo, um espaço para a respectiva resposta. Na primeira fila todas as figuras possuíam quatro sílabas sendo, portanto, polissílabas, a segunda, contendo palavras com três sílabas trissílabas, na terceira todas eram dissílabas e na quarta todas eram monossílabas, onde a alfabetizanda deveria responder expressando assim, os seus conhecimentos sobre a escrita. O acadêmico/educador não poderia realizar nenhum tipo de intervenção ao aplicar o autoditado, apenas, motivá-la a responder e foi percebida certa relutância deixando, um grande número em branco onde se percebeu de maneira nítida o medo que o educando (a) adulto tem de errar. Não considera o erro como algo construtivo que lhe possibilitará o acerto futuro conforme defendem FERREIRO E TEBEROSKY (1999)

Percebemos grande interesse pela atividade mecânica de realizar cópias transferindo, de um lugar para outro sem saber o referido significado. É nítida a redução do pensar da mesma que a alfabetização se restringe a atividade mecânica e restrita ao lápis e papel. Situação evidenciada na insistência em repetir a metodologia desenvolvida na escola em que frequentava. No entanto, no decorrer das atividades e ao final do período, constatamos avanços significativos na aprendizagem da aprendente que expressa, um gosto peculiar por leituras, avançou do nível pré-silábico para o nível silábico realizando uma mesclagem ora com correspondência em palavras mais simples, ora sem correspondência em palavras “ditas” mais complexas. Bem como a identificação da grande maioria de letras do alfabeto sabendo a diferença de vogais, consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, conhecendo diversas sílabas, identificação de seu próprio nome realizando a identificação do nome e sobrenome, identificação de nomes de alguns familiares. Quando iniciamos as atividades a educanda se encontrava no nível pré-silábico conhecendo, um número bastante reduzido de letras, restrita as sílabas da letra B e vogais BA-BE-BI-BO-BU e não realizava diferença entre seu próprio nome e sobrenome.

Desafio encontrado foi o de desmitificar a crença impregnada que a educanda faz de si mesma, por considerar -se incapaz de aprender e considerar o processo algo rápido demais.

Dificuldade também na ação metodológica de articular as recomendações do projeto com as atividades escolares da mesma que se reduziam a práticas mecânicas e repetitivas centrada no hábito de realizar provas. A educanda acreditava que só existia essa única forma sendo, a melhor e mais eficiente. No entanto, embora auxiliando nas atividades escolares, raríssimas vezes os trabalhos se reduziram a somente isso, tendo espaço para implementar novas maneiras de ensinar a ler e escrever.

Nessa perspectiva ressaltamos que “A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviços à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada”(SEVERINO,2007, p. 23). E com essa ação extensiva, prestamos assim relevantes serviços, no contato direto com a comunidade num diálogo mútuo de trocas de saberes e valorização de todos os envolvidos.

Considerações Finais

Constatamos que a referida ação extensiva se constituiu de uma experiência significativa pelo fato de nos proporcionar acompanhar e observar na prática os processos de aquisição do código escrito de um indivíduo em processo de alfabetização e a reciprocidade gratificante de seus avanços rumo a uma nova visão de mundo. Assim como, o esclarecimento do pensamento equivocando que fazer cópias era a mesma coisa de escrever levando-nos a refletir sobre essa questão trazendo, um melhor entendimento e uma maior experiência ao currículo de futuros profissionais.

Diante do exposto, percebemos também a necessidade de reinventarmos as práticas alfabetizadoras de modo mais significativo para os indivíduos envolvidos, onde o professor deve assumir a postura de mediador/facilitador de todo o processo. Bem como o espaço escolar redefinir as suas práticas que ainda permanecem centradas no autoritarismo e imediatismo. Se fazendo relevante uma maior proximidade entre escola, Universidade e comunidade, pois embora se insiram na sociedade e para a sociedade é perceptível o distanciamento que envolve essas instituições com sua clientela.

A experiência vivenciada deu-nos subsídios para compreender a relevância da articulação teoria e prática na formação docente, bem como experimentar os desafios e possibilidade de implantação de atividades extensivas no desenvolvimento de disciplinas curriculares, dando-nos subsídios para a reformulação curricular do Curso de Pedagogia e demais graduações uma vez que, compreendemos que dessa forma estaremos contribuindo para a instrumentalização do aluno para a ação cidadã e a transformação social, ampliando as

possibilidades de pesquisas e novas metodologias de ensino a partir do contato com a comunidade.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos deputados**. 12. ed. Brasília, DF: Edições câmara. p1-24. 2016.

BRASIL, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Acesso em 10 de agosto de 2017.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização: o Duelo dos Métodos. In:_____. SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP Autores Associados, 2007.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál: TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler: Como as Crianças Aprendem e como o Professor pode ensiná-las a Escrever e Ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DINIZ, M. Gleison. MACHADO, Q. Diego de. MOURA, Heber J. de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: Uma investigação sobre a atuação do programa Brasil alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 48, p. 641-666, maio./jun. 2014.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Introdução. In:_____. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap.1, p.17-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**.43. ed. São Paulo. Paz e terra. 2011.143 p.

LUZ, Ivone Silva Da. **A avaliação da aprendizagem e a permanência de alunos naEJA: um desafio para educadores**. 50 f. Trabalho de conclusão de curso-Curso de licenciatura plena em pedagogia-UFRGS, Porto Alegre, 2010.

PICOS (PI). Secretaria Municipal de Educação. **Resumo do movimento escolar 2015**. Ensino Fundamental. 2015.

PICOS (PI). Secretaria Municipal de Educação. **Resumo do movimento escolar da Educação de Jovens e Adultos 2015**. Ensino Fundamental. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Universidade, Ciência e Formação Acadêmica. In:____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 1, p. 21-36

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar/abr. 2004, p. 1-13.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPI/CSHNB

Fabiola de Sousa França⁶

Maria da Paixão Rodrigues⁷

Thathianny Jasmine Castro Martins de Carvalho⁸

RESUMO

O presente trabalho aborda as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, sob a perspectiva de estudantes de Pedagogia da UFPI/CSHNB. A pesquisa empreendida sustenta-se na problemática: A perspectiva dos alunos de pedagogia sobre a avaliação da aprendizagem e sua relevância para a formação docente. O objetivo geral deste trabalho é analisar as concepções da avaliação da Aprendizagem na Universidade Federal do Piauí no Campus Senador Helvidio nunes de Barros, e como objetivos específicos temos: identificar as concepções da avaliação da aprendizagem no ensino superior na visão dos estudantes; caracterizar as situações e instrumentos avaliativos do curso de pedagogia; e refletir sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, articulando teoria e prática. O trabalho discute sobre a diferença entre avaliação e exame, ressaltando diferentes concepções no modo de regular o ensino e a aprendizagem e apresenta o olhar dos estudantes quanto à relevância dessa reflexão na formação docente. Com a análise dos dados obtidos, percebeu-se que, na tradição de confundir exame e avaliação, alguns estudantes ainda demonstram confusão quanto aos sentidos dessas propostas de regulação da aprendizagem, justificando a importância dessa discussão no âmbito da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVES: Avaliação; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT: The present study approaches the conceptions of evaluation of learning in Higher Education, from the perspective of students of Pedagogy of the UFPI / CSHNB. The research undertaken is based on the problematic: The perspective of the pedagogy students on the evaluation of learning and its relevance to The general objective of this work is to analyze the conceptions of the evaluation of Learning at the Federal University of Piauí at the Campus Senador Helvidio nunes de Barros, and as specific objectives we have: to identify the conceptions of the evaluation of learning in higher education in the view of the students ; characterize the situations and evaluation instruments of the course of pedagogy; and reflect on the conceptions of learning assessment, articulating theory and practice. The paper discusses the difference between evaluation and exam, highlighting different conceptions in the way of regulating teaching and learning and presents the students' perspective on the relevance of this reflection on teacher education. With the analysis of the data obtained, it was

⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvidio Nunes de Barros. E-mail: fabiola.sousa2014@hotmail.com

⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvidio Nunes de Barros. E-mail: paixão.rodrigues.2015@gmail.com

⁸ Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

noticed that, in the tradition of confusing examination and evaluation, some students still show confusion about the meanings of these proposals of learning regulation, justifying the importance of this discussion in the teacher training context.

KEY WORDS: Evaluation. Teaching. Learning

1.INTRODUÇÃO

A expressão “avaliação da aprendizagem” surgiu no ano 1930 com o educador Ralph Tyler, no entanto no Brasil foi adotado apenas no ano de 1970, a LDB de 1961 ainda possuía um capítulo sobre os exames escolares. Atualmente ainda percebe – se, que há um grande número de instituições praticando exames escolares, com o termo de avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto, é interessante a reflexão acerca das perspectivas dos alunos em relação a avaliação, e a sua relevância para a formação docente. É notável que existe um conflito entre as duas concepções a de avaliar e examinar até os dias atuais, além da relação de poder do professor em sobre ao aluno que podem ser usados tanto para o benefício quanto para o prejuízo do educando, dependendo de suas ações o poder pode se tornar em um autoritarismo exagerado.

A avaliação da aprendizagem é de grande relevância tanto no âmbito científico como no social, é preciso superar o paradigma do exame no termo da avaliação, conscientizando os educadores a não ficar apenas no discurso da avaliação, mas impulsionando – os a praticar a avaliação contínua em sala de aula, há uma necessidade de um constante estudo voltado para a avaliação e suas práticas dentro do contexto educacional.

Os problemas da educação como o fracasso escolar estão diretamente relacionados com a forma de avaliação utilizadas pelo professor, pois diante de uma avaliação mal aplicada pode acarretar problemas como a evasão escolar e a retenção do aluno, uma avaliação sem a reflexão, e a intervenção do educador diante dos problemas enfrentados pelo aluno, ocasionam o fracasso, impedindo que o mesmo evolua, e permaneça no ambiente escolar, fazendo com que o aluno veja a escola como não – contributiva.

Através dos estudos realizados na disciplina Avaliação da Aprendizagem cursada no quinto período do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvidio Nunes de Barros no ano de 2017.1, nos despertou o interesse de pesquisar as concepções dos alunos do referente curso em relação a Avaliação da Aprendizagem que eles vivenciam em sala de aula, afim de colaborar para a formação docente.

O presente trabalho tem como objetivo, identificar as concepções da Avaliação da Aprendizagem, no Ensino Superior, na visão dos estudantes de Pedagogia da UFPI/CSHNB,

caracterizar as situações e instrumentos avaliativos no curso de pedagogia, refletir sobre as concepções de avaliação da aprendizagem articulando teoria e prática.

O trabalho está organizado em fundamentação teórica abordando a avaliação como processo contínuo, dinâmico e complexo; a relação professor/aluno, o conceito de avaliação e exame, as notas escolares, as novas propostas de avaliação, diagnóstica, formativa e mediadora, a metodologia utilizada, apresentação dos resultados, considerações finais, e as referências bibliográficas.

2. O QUE DIZEM OS AUTORES...

2.1 A avaliação como processo contínuo, dinâmico e complexo; a relação professor/aluno.

A avaliação da aprendizagem é um processo que deve acontecer continuamente e dinâmico, porém complexo. Segundo Hoffmann (2001), a avaliação necessita de ajustes nos percursos individuais de aprendizagem de aprendizagem, que acontecem no coletivo, portanto ela se dá em múltiplas e diferentes direções.

A relação professor/aluno no enfoque da avaliação também é complexa e multidimensional, entretanto se não houver essa interação entre ambos, o professor não conseguirá diagnosticar as dificuldades encontradas pelo aluno, e o aluno não compreenderá o que de fato o professor quer repassar. Jussara Hoffmann menciona a importância dessa relação e suas dimensões no contexto educacional:

O cenário da relação entre professores e alunos, portanto, é constituído por diferentes dimensões de diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, explicar, corrigir, ouvir... cada uma dessas ações pode desencadear diferentes reações e atitudes de receptividade ou de divergência nos alunos. (Hoffmann, 2001. p. 116).

Mediante à essas dimensões cabe ao professor estar sempre atualizando seus conhecimentos, refletindo a sua prática, ouvindo seus alunos, dialogando com eles e intervindo, proporcionando possibilidades de melhoria no seu aprendizado.

2.2 Avaliação ou exame?

O que tem se percebido nas práticas avaliativas é uma distorção das práticas de avaliar e de examinar, segundo Luckesi (2011) aos poucos foram modificando os termos de examinar a aprendizagem para avaliar a aprendizagem, porém, as práticas continuaram as mesmas. O ato

de avaliar é frequentemente confundido com o de examinar, todavia, são processos distintos, tendo em comum a exigência do desempenho do educando.

Jussara Hoffmann salienta que há uma contradição entre os discursos e as práticas de alguns professores relacionado a avaliação, isso se dá devido ao reflexo de sua história de vida como aluno e professor, a maioria exerce uma ação avaliativa classificatória e autoritária. No entanto, essa ação é equívoca, por isso é necessário a conscientização dos professores e alunos, para que essa prática não se reproduza, desmistificando essa influência tradicionalista.

O ato examinar reduz – se apenas em classificar o aluno, contudo o ato de avaliar não tem como objetivo a classificação Luckesi ressalta:

Em tudo o que fazemos, estamos em busca da construção da melhor qualidade dos resultados de nossa ação. Quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a classificação de alguma coisa, mas sim o seu diagnóstico que pode apontar para a necessidade de novos cuidados com uma ação em andamento. (Luckesi, 2011, p. 184).

Portanto, justifica-se que o ato de avaliar é um processo contínuo e construtivo, que exige tempo, diálogo, negociação, isento de autoritarismo, o educador enquanto avaliador não tem o poder de aprovar e reprovar, mas o poder de partilhar conhecimento e abrir caminhos de desenvolvimento para a aprendizagem.

Apesar da tentativa do acompanhamento contínuo, esse ato traz mais rastro do ato de examinar do que avaliar, classificando temporariamente ou definitivamente o aluno, utilizando instrumentos aleatórios, de pontualidade e com intuito classificatório, podendo ocasionar a reprovação e a exclusão do aluno.

Para ocorrer a mudança da prática de examinar para a de avaliar é preciso a colaboração de toda sociedade, o processo de transição acontece lentamente, enfrenta resistência por parte dos educadores, as vezes agindo de forma inconsciente pois eles discursam sobre a avaliação, entretanto não praticam em sala de aula. O contexto social também é um fator que influencia a resistência para a mudança, pois o modelo de sociedade burguesa prevalece até os dias atuais e parece ainda suprir as necessidades da sociedade atual, no modelo de sociedade o que prevalecia era a prática do exame e o exercício do poder autoritário.

2.3 Sobre notas escolares

As notas escolares são utilizadas para representar a qualidade de aprendizagem do aluno, as notas escolares representariam a qualidade do aprendizado em quantidade, no entanto qualidade e quantidade são fenômenos distintos, na escola atribui-se a nota a

quantidade de qualidade do aluno, porém, “[...] quantidade de qualidade epistemologicamente não existe; evidentemente tendo como base uma epistemologia válida...” (LUCKESI, p.21, 2014).

Contudo as escolas praticam essa fenomenologia da “quantidade de qualidade” indevidamente na escola, utilizando as notas como registros de testemunho de notas escolares, sendo que os numerais que representam as notas escolares representam a qualidade de aprendizagem do mesmo. Segundo Luckesi, as operações executadas a partir de notas escolares não têm fundamentos epistemológicos sustentáveis, pois as notas escolares deveriam expressar a qualidade do aprendizado do aluno, no entanto epistemologicamente não é isso que ocorre.

As notas escolares são características da prática de exame, pois geralmente a nota é obtida através de uma prova, um trabalho oral ou escrito, desconsiderando os fatores externos aquela prova ou trabalho, pode ser classificatório e excludente, pois as notas representam a quantidade do aprendizado do aluno. Porém o sistema educacional vigente para as instituições de educação formal, exige aos professores que atribuam notas aos seus alunos, por ser uma prática de muito tempo há resistência a mudanças, pois professores não desejam mudar suas práticas e os pais esperam resultados através das notas no boletim de seus filhos ao final do semestre.

Diante disso, concluímos que não existe avaliação quantitativa pois esta diz respeito a quantidade de qualidade, avaliação significa atribuir valor, para a avaliação ser efetiva é necessário que ela seja qualitativa.

2.4 Novas propostas de avaliação: Avaliação Mediadora, diagnóstica e formativa

As inovações enfrentam dificuldades devido à resistência dos pais a aceitar os novos modelos de avaliar, por acreditarem que os professores deixam de exigir e o ensino perde a qualidade do ensino se mudar o ensino tradicional.

Hoffmann (2011), aponta como características da avaliação mediadora, dar oportunidade aos alunos de expressar suas ideias, oportunizar discussões entre os alunos baseado em situações desencadeadoras, realizando várias individuais, investigando e procurando entender as razões para as respostas apresentadas pelos alunos.

A avaliação mediadora proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, com práticas inovadoras, valorizando as experiências do indivíduo refletindo sobre elas permitindo a espontaneidade do aluno.

A avaliação diagnóstica é muito importante tanto para o aluno quanto para o professor, auxilia na auto compreensão do aluno, e permite que o professor identifique as dificuldades

enfrentadas pelo aluno. Os resultados obtidos pela avaliação diagnóstica devem ser utilizados para a orientação de atividades de intervenção em benefício do aluno.

A avaliação formativa é uma prática de avaliação contínua que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem, a avaliação formativa é divergente da avaliação tradicional, ela visa na formação, não é uma avaliação inerte, está em constante mudança de análise e ação.

Na avaliação formativa os professores fazem uma análise de forma interativa no progresso dos alunos para descobrir seus êxitos e suas dificuldades proporcionando a reorganização do trabalho pedagógico, levando em consideração as diferenças dos alunos, tendo o mesmo como referência.

Os relatórios feitos apontam resultados significativos na avaliação formativa, BOAS (2001) afirma que:

O relatório aponta que, por meio da avaliação formativa, pode se atingir os objetivos da aprendizagem permanente quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos, a construção de habilidade para o aprender a aprender. (2001. p. 05).

Portanto as avaliações mediadora, diagnóstica e formativo, ambas são contínuas e dialéticas, colaboram para o processo de formação do aluno, proporcionando a possibilidade de autonomia e êxito no processo de aprendizagem, através da intervenção do professor mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, que tem como objeto de estudo as concepções de avaliação dos estudantes do curso de Pedagogia, a fim de obter e discutir os resultados apresentados pelos alunos em relação as concepções de avaliação no ensino superior da Universidade Federal do Piauí Campus Senador Helvidio Nunes de Barros.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa foram utilizados como instrumentos metodológicos questionários com sete questões subjetivas abordando a Avaliação da Aprendizagem, a concepção da avaliação, a necessidade de avaliar, o tempo em que ocorre a avaliação, os instrumentos avaliativos mais utilizados, a forma como esses instrumentos são utilizados, e sobre a importância da Avaliação da Aprendizagem na formação docente. Estudos e pesquisas bibliográficas sobre a avaliação da Aprendizagens e seus conceitos.

O questionário foi aplicado com cinco pessoas, foi usado como critério de escolha um aluno de cada período, escolhendo um do segundo, quarto, sexto, oitavo e décimo período, cada um respondeu de acordo com seus conhecimentos e experiências já adquiridas.

Por questões éticas, foram escolhidos codinomes para os alunos a fim de preservar a identidade de cada um, os codinomes foram Esperança, Perseverança, Justiça, Amor, Clareza.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Concepções de Avaliação, a necessidade e o tempo

Ao questionar os alunos sobre a concepção da Avaliação e a necessidade e o tempo que ela ocorre, percebe – se que é muito presente traços de exame na avaliação, quando a Justiça responde que a avaliação é o método utilizado para medir o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir na aulas ministradas, a Clareza relata que a necessidade de avaliar é ter a certeza de que o conteúdo foi passado de forma clara e objetiva (...) é saber o que o aluno aprendeu o que foi passado em sala de aula, Esperança define o ato de avaliar como uma forma de verificar se o aluno realmente aprendeu o que lhe foi ensinado, (...) a avaliação deveria ser para avaliar o aluno no campo de capacitação, se ele está gerindo conhecimento e apto pra ensinar com clareza.

No Ensino Superior de acordo com as respostas obtidas entende –se como um ato injusto e muitas vezes utilizadas de forma classificatória, Esperança fala que a avaliação é totalmente ultrapassada, pois com o uso da tecnologia como celulares as avaliações se torna injustas e retóricas, o Amor afirma que no Ensino Superior a avaliação tem os dois lados da moeda, avaliações formativas tanto individuais quanto grupal, como também os exames classificatórios, que nivelam e nomeiam os alunos, a Justiça diz que a avaliação é um pouco injusta, pois existe alunos que não conseguem se adaptar a alguns métodos avaliativos, e mesmo assim os professores não tentam melhorar esses métodos para a avaliação não se tornar injusta.

Em relação ao tempo, as respostas foram a maioria retratando a avaliação de forma temporal, Clareza diz que a avaliação ocorre através de provas, trabalho, de forma prática como projetos através de filmes, Esperança respondeu que tem professores que fazem a cada dois meses e outros ao final do período, A justiça relata que é quando os professores querem geralmente quando acabam um conteúdo. Já Amor e Perseverança responderam que a Avaliação ocorre desde a avaliação diagnóstica, em todos os momentos de uma aula, ao

mesmo tempo que o educador reflete sobre suas ações refletindo sobre as mesmas e propondo melhorias, não ocorre apenas com as atividades como provas.

Luckesi (2014), afirma que o ato de examinar está voltado para o passado, para que o aluno já aprendeu, já o ato de avaliar é centrado no presente voltada para o futuro, o avaliador identifica o desenvolvimento do educando no presente focando no futuro buscando melhoria para o aprendizado. O exame é naturalmente classificatório, com resultados imediatos, acontece de forma temporal, já a avaliação ela pode ser formativa e mediadora possibilitando a autonomia do indivíduo, acontece de forma atemporal, em um processo contínuo, tendo como base o presente para reflexões e ações para melhorias futuras.

4.2 Instrumentos Avaliativos

Ao indagarmos quais os instrumentos mais utilizados no ato de avaliar e a forma de como esses instrumentos são usados, percebemos que a avaliação ainda está vinculada as notas escolares medindo o nível de conhecimento dos alunos classificando os mesmos, a Justiça relatou que os instrumentos mais utilizados são provas escritas e seminários, onde os alunos estudam os conteúdos repassados pelo professor e apresentam em sala de aula. Perseverança afirma que os instrumentos utilizados são provas, discussões abertas, leitura de textos, presença e participação em aulas, trabalhos escritos e orais de forma muito mal aplicados e restritos, onde os professores se apropriam de poucos como sendo os únicos, Esperança menciona que os instrumentos são provas individuais, seminários em grupo, prova em dupla ou em trio e trabalho individual, as provas são aplicadas de maneira individual de um ou até três texto ou livros, já os seminários são por meio de textos escolhido pelos professores e os trabalhos da mesma forma.

Segundo Hoffmann (2006), os professores utilizam a avaliação como um meio para verificar o rendimento do aluno, classificando como bons, ruins, aprovados e reprovados, através de uma avaliação simplesmente classificatória, onde os instrumentos são utilizados para provar ao aluno, mostrando o lado ruim da escola a exclusão. Entretanto isso acontece pela falta de compreensão de alguns professores diante do verdadeiro sentido da avaliação, a autora esclarece que a avaliação deve ser um processo contínuo, ou seja, exige tempo, diálogo, paciência e compreensão. Luckesi (2006) diz que em nosso cotidiano estamos menos atentos as características do ato de avaliar, que no qual é um processo não pontual, dinâmico, inclusivo e dialético, no entanto os instrumentos avaliativos são elaborados de forma aleatória, sendo aplicados pontualmente, e corrigidos de forma classificatória, ocasionando a exclusão e a reprovação do estudante.

A maioria dos professores avalia seus alunos por meio de provas, seminários e trabalhos restringindo os estudantes a uma avaliação aleatória que na maioria das vezes provoca traumas nos mesmos, através de instrumentos que mais examinam do que avaliam no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hoffmann (2006), é um equívoco denominar o processo avaliativo a um registro de notas. A avaliação não é um julgamento sobre os erros do estudante, todavia a avaliação é um processo que possibilita o estudante a aprender o que não foi aprendido.

4.3 Avaliação na formação docente

Para transformar as práticas avaliativas nas escolas, é preciso ser transformada na formação docente. O estudo da Avaliação da Aprendizagem, é muito importante para a formação docente. Ao perguntar os alunos sobre a relevância da avaliação em sua formação docente, Perseverança afirma que a avaliação não é importante somente para quem avalia, mas muito mas para quem é avaliado pois ele terá noção de seu nível de conhecimento podendo melhora –lô, Justiça diz que é importante para mostrar o que realmente foi absorvido pelo aluno o que foi administrado em sala de aula, Esperança afirma que avaliação é importante para que haja coerência no processo educativo, e cada um ser avaliado de forma diferente, Amor ressalta que a avaliação é importante pois concede ao aluno em formação as noções de desenvolvimento dos alunos em salas de aulas e também como trabalhar para sanar as dificuldades encontradas pelo aluno, Clareza afirma que a avaliação é importante para mudar a forma de avaliar proporcionando oportunidades para desenvolver a criticidade dos alunos, avaliar utilizando vários métodos não apenas provas escritas.

Segundo Jussara Hoffman (2001), afirma que “o processo avaliativo acompanha um caráter dinâmico e espiralado da construção do conhecimento assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção. ” Ou seja, é importante o educador ter conhecimento de que a avaliação é um processo longo, dinâmico e contínuo, é preciso levar em consideração não só as situações em sala de aula, mas também fora dela. A avaliação tem como função promover os alunos, apontar caminhos aos avaliadores para sua reflexão, transformando a avaliação em um instrumento mediador e formativo do cidadão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante aos resultados apresentados, é perceptível que assim como na escola, no ensino superior também ocorre a distorção epistemológica da avaliação como afirma Luckesi,

a concepção dos alunos deixa transparecer uma confusão no conceito do que é avaliação e exames, percebe – se que a avaliação muitas vezes não é de fato avaliação mas um exame, classificando o aluno por meio dos instrumentos utilizados, tornando a avaliação injusta e excludente.

Há uma resistência por parte dos professores em mudar sua prática, como também dos pais por acharem que a educação de qualidade é aquela que atribui nota ao seu filho, o sistema educacional está voltado para o ato de examinar, medindo o conhecimento do aluno por meio das notas escolares exigidas, é preciso que haja uma conscientização pelos professores, pais e toda sociedade para mudar a realidade, é preciso uma transformação profunda, mudando inclusive o sistema.

Observa-se uma insatisfação dos estudantes em relação aos métodos avaliativos utilizados pelos professores, que muitas vezes tem traços marcantes de exame, como também a confusão feita por eles em relação as duas práticas, isso se dá devido o reflexos, das avaliações que foram submetidos no ensino básico, que usam como termo avaliação da aprendizagem quando o que de fato o que acontece é a classificação da Aprendizagem do aluno, prática indevida e injusta, que acarreta vários problemas na educação e nas relações dos alunos com os professores.

REFERÊNCIAS

CASEIRO, Cintia Camargo Furquim, GEBRAM, Raimunda Abov. **Avaliação formativa:** concepção, práticas e dificuldades. 2008. Disponível em: < revista.fct.unesp.br/>. Acesso em: 27/08/ 17.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** As setas do caminho. Porto Alegre, Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 37. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré – escola a universidade. 31. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. Ed. 01. São Paulo. Cortez, 2011

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobres notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo. Cortez. 2014.

RIBEIRO, Ledacy Paiva, FIGUEREDO, Jorge Alberto. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** Vol. 01. 2010. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> . Acesso em: 27/08/17

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisca Ana Luz Sousa

Universidade Federal do Piauí/CSHNB

Francisca-ana59@hotmail.com

Alessandra Lopes de Oliveira Castellini

Universidade Federal do Piauí/CSHNB

alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

Esse artigo é um recorte dos relatos obtidos por meio das práticas pedagógicas vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil junto ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/CSHNB em uma creche municipal na cidade de Picos – PI, realizadas de abril a junho de 2017 que tem objetivo de enfatizar a importância das brincadeiras e atividades lúdicas na Educação Infantil. A perspectiva da observação permite que os acadêmicos de Licenciatura elaborem seu próprio modo de ser por meio de um processo de ação-reflexão-ação, tendo em vista que as reflexões induzem mudanças de crenças, valores e convicções. Haja vista, é na regência que as observações refletidas são colocadas em prática. Na Educação Infantil, o intuito de promover práticas brincantes permite o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, recebendo o auxílio da família e da comunidade. Desse modo, a aprendizagem é mais eficaz quando acontece por meio de atividades lúdicas, com brincadeiras diversificadas, facilitando o processo de interação entre as crianças. Para esse trabalho nos apoiamos em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEF, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) e em autores como Pimenta e Lima (2004), Nóvoa (1995) entre outros teóricos que contribuíram para desenvolver essa discussão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Estágio Supervisionado

ABSTRACT

This article is a summary of the reports obtained through the pedagogical practices experienced in the subject of Supervised Internship in Early Childhood Education along with the Pedagogy course of the Federal University of Piauí / CSHNB in a municipal nursery in the city of Picos - PI, held from April to June of 2017 that aims to emphasize the importance of play and play activities in Early Childhood Education. The perspective of observation allows the undergraduate students to elaborate their own way of being through an action-reflection-action process, considering that the reflections induce changes of beliefs, values and convictions. In view, it is in the regency that the observations reflected are put into practice. In Early Childhood Education, the intention of promoting braggings practices allows the development of children in all aspects, receiving the help of family and community. In this way, learning is more effective when it happens through playful activities, with diversified play, facilitating the process of interaction among children. For this work we rely on official documents such as the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (BRASIL, MEC / SEF, 1998), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood

Education (DCNEIs, BRAZIL, 2010) and authors such as Pimenta e Lima 2004), Nóvoa (1995) among other theorists who contributed to develop this discussion.

Key Words: Child Education; Jokes; Supervised Internship

Introdução

O estágio curricular supervisionado é obrigatório em todos os cursos de graduação e é definido pela Lei 11.788/08 (BRASIL, 2008) a qual determina que na licenciatura o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular de ensino.

O presente artigo tem por objetivo apresentar um recorte das experiências vivenciadas no período de observação e regência em uma escola da rede municipal situada no município de Picos/PI, abordando as metodologias durante as aulas, atitudes, relacionamento com os alunos e envolvimento dos mesmos com a rotina, as atividades desenvolvidas e as experiências vivenciadas nos períodos de observação e regência, enfatizando a importância das brincadeiras na Educação Infantil.

O estágio supervisionado teve início com um período de observação, que foi de suma importância para conhecer a rotina e a realidade da vivência escolar; posteriormente houve o período de regência, com o intuito de colocar em prática o que é refletido teoricamente enquanto acadêmica de Licenciatura em Pedagogia no período de abril a julho de 2017.

Os sujeitos desse estudo eram 22 alunos de classe baixa, sendo que dois deles apresentavam comportamentos distintos, ocasionando a suspeita de necessidades educativas especiais, pois um tinha características de hiperatividade e outro tinha dificuldade de socialização; todavia, ainda não tinham sido acompanhados pela Psicopedagoga para um diagnóstico mais preciso. Os alunos eram acolhidos em uma sala de aula pequena, adaptada para receber a clientela, com um ambiente organizado e climatizado, localizada próximo à sala de informática e outras salas de aula.

Apesar da equipe pedagógica da escola não ter especificado a sua proposta educativa, e não ter disponibilizado a consulta do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, nota-se que a mesma está centrada em uma abordagem construtivista e humanística, pois o professor incentiva o discente a aprender favorecendo a reflexão, além disso, ele deve estimular, encorajar, promover interações entre os alunos. Prezam pelo compromisso e responsabilidade em todas as atividades, trabalhando com o lúdico, adequando às reais necessidades. Procuram fazer, sempre que possível, uma auto avaliação de seus métodos de ensino.

Diante dos estudos realizados por Gil (1991), o procedimento metodológico escolhido foi a pesquisa participante, pelo fato de ocorrer uma interação entre pesquisadores e componentes das situações pesquisadas. Esse tipo de pesquisa ter por base a realidade concreta do cotidiano dos próprios participantes e de suas experiências autênticas. Dessa forma, foi possível desenvolver um trabalho especificando os procedimentos, composições, disposições, os sujeitos e a importância da observação e da regência no estágio. Além disso, a experiência de observar, compreender e participar de uma verdadeira transformação, partindo das relações determinadas dentro do contexto analisado.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, da regência e da análise do relatório final de estágio, documento este desenvolvido na disciplina de estágio supervisionado na Educação Infantil. Nesse caso, buscou-se realizar uma análise qualitativa dos dados coletados durante o período de estágio, com embasamento nas reflexões acerca da temática desta pesquisa.

Sendo essa uma atividade fundamental para a formação docente, constituindo-se como momento de pesquisa onde teoria e prática andam juntas (práxis), pois considera-se uma atitude investigativa que envolve a reflexão sobre uma prática crítica e transformadora na vida escolar, dos professores, alunos e da sociedade. Dessa forma, Barreiro e Gebran (2006), acreditam que o estágio se constitui no espaço de reflexão e formação da identidade com criticidade, ao proporcionar confrontos no decorrer das ações experimentadas pelos discentes, quando concretizado com esse intuito. 04

Pimenta e Lima (2004, p.45) afirmam que “o estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. O papel de formação vai além do ensino, sendo assim, a prática é necessária para aprimorar os conhecimentos teóricos, levando o estagiário a uma reflexão do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao longo desse estudo, buscou-se a caracterização do campo de estágio, situando o trabalho pedagógico envolvendo as práticas brincantes observado e vivenciado junto as crianças. Na sequência apresentaremos uma reflexão sobre a importância da educação infantil, da brincadeira no cotidiano das crianças e do estágio supervisionado na formação do pedagogo. Buscaremos abordar algumas atividades realizadas junto a creche durante o período de estágio, discutindo a percepção das crianças apresentando algumas imagens das intervenções.

Ao final, apresentaremos nas considerações finais o papel do estágio para a formação do pedagogo, a necessária reflexão sobre a importância das brincadeiras na rotina da educação infantil e como estas ajudam na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

O Estágio Escolar na Educação Infantil

Para Nóvoa (1995), a formação de docentes deve ser refletida, reunindo as grandezas introdutórias e ininterruptas, em um vínculo permanente entre Universidade e Escola, partindo da conveniência dessas organizações, destacando as particularidades específicas do professor, sua aptidão, a sapiência necessária, a instrução profissional, programação e educação, por meio da formação indagativa.

Todavia, nos estudos sobre o estágio supervisionado, podemos perceber as contribuições das autoras abaixo:

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.17).

Como afirma Cury (2003, p.55), “[...] educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. O estágio é um dos caminhos primordiais para a formação de um profissional multidimensional, o estágio pode servir de espaço para uma simples prática do “como fazer”. 05

Entretanto, os cursos de formação devem orientar seus docentes para que eles observem seus alunos, no que diz respeito aos comportamentos, dialogando, questionando, indagando os diferentes conhecimentos, a fim de orientar para o desenvolvimento e aprendizagem nos períodos de estágio, formando um docente empenhado e consciente de sua prática em sala de aula. (BORSSOI, 2008).

A ação mútua que deve existir entre teoria e prática é de fundamental relevância no desenvolvimento do docente, pois esse intercâmbio permitirá que tenha uma melhor decodificação das concepções, ou seja, a aula teórica com o acompanhamento da prática. Por

meio do estágio, é possível realizar investigações pertinentes ao ambiente escolar, que permitem o acréscimo e investigação das conjunturas onde os estágios são realizados. O estágio permite desenvolver no discente atitude e desenvoltura de pesquisador, preparando projetos que consintam compreender e questionar as situações vivenciadas e analisadas. (BORSSOI, 2008).

O estágio é a fase inicial da prática docente, considerando que na maioria das vezes, é o primeiro contato do futuro educador com a realidade escolar, oportunizando a edificação de novas aprendizagens, bem como a articulação entre teoria e prática. Esse é um período muito relevante, pois nele está à oportunidade de relacionar essas duas vertentes que devem ser tratadas como indissociáveis, e permite que o estagiário entre em contato com os contextos reais e com escolas nas suas variadas formas de organizações, seja pública ou privada, conhecendo um pouco da realidade nesses espaços escolares, possibilitando meditação por parte dos acadêmicos, para que os mesmos norteiem a sua futura prática profissional.

Considerando as etapas de estágio na Educação Infantil, é importante ressaltar que, cada vez mais, o ensino e a assistência das crianças são assuntos primordiais, tratados com respeito por diversas lideranças, por inúmeros profissionais da área pedagógica e de outros campos do conhecimento, pois a consideram como primeiro passo para o desenvolvimento absoluto do cidadão. Por esse motivo, foram disseminados alguns documentos norteadores da educação básica. (TEODORO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), evidencia em seus artigos 29, 30 e 31 as finalidades, normas e direitos que integram a Educação Infantil. Aponta que, sendo a primeira etapa da educação básica, tem o intuito de desenvolver a criança em todos os aspectos, com o auxílio da família e da comunidade. Ressalta que deve ser oferecida em creches para crianças até três anos de idade e em pré-escolas aos alunos de quatro a cinco anos.

O Plano Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), enfatiza a importância da educação na primeira infância para a formação integral da criança, com o propósito de despertar a capacidade de aprendizagem, reforçando o valor de identificar nessa fase de escolarização, em prol de proporcionar um artifício adepto ao exercício da cidadania. Assim como a LDB/96, o PNE/2006, assevera a importância do desenvolvimento da criança com a participação efetiva da escola, família e comunidade.

Ao compor o itinerário formativo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, área voltada especificamente para Educação Infantil, o Estágio na Educação Infantil como disciplina teórico prática deverá ter como princípios norteadores os Referenciais Curriculares

para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Seguindo as leis e normas que regem a Educação Infantil, e conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil - DCNEIS (2010) o processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil deverá integrar amplamente a criança em todas as suas especificidades enquanto "sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura." (p. 12).

Para isso, as creches e pré-escolas deverão ofertar no sentido amplo de infância o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade levando em consideração propostas pedagógicas condizentes.

O brincar no cotidiano da Educação Infantil

De acordo com Oliveira (2000), o brincar trata-se da recreação e do desenvolvimento integral da criança propiciando uma comunicação eficaz com elas próprias e com o mundo, proporcionando atenção, afetividade, motricidade, sociabilidade, criatividade e inteligência. Assim considera que o ato de brincar é um processo de humanização, por conseguinte, as crianças tornam-se capazes de raciocinar, julgar, argumentar e resolver diferentes situações.

Zanluchi (2005, p.89) destaca que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Desse modo, ao brincar a criança se depara com diversas situações, aprende a seguir regras, cumprir normas, respeitar o próximo, aceitar que existem vitórias ou derrotas, compreendendo, aos poucos como funciona o mundo adulto, evidenciando um certo amadurecimento.

07

O brincar também está destacado no texto das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil:

A criança é um sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12.).

Todavia, Dantas (2013, p.111) ressalta que brincadeiras e jogos têm conceitos diferentes: “Brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a falação”. Para a autora, o lúdico age por meio dos dois termos. Na educação infantil as crianças aprendem brincando, e participar de brincadeiras é tão importante quanto a educação, o descanso e a alimentação. Educar não é tarefa das mais fáceis, especialmente, na Educação Infantil.

Até mesmo para os pais, com tantas ocupações, o contato com seus filhos através de brincadeiras é quase inexistente, existe a falta de tempo, o que acaba causando um prejuízo no desenvolvimento físico, psíquico e social. Ainda falta tempo e criatividade para que ocorra de maneira satisfatória o momento de recreação.

Ao brincar a criança tem sua autoestima favorecida e sua criatividade torna-se aguçada, pois elas recriam acontecimentos vivenciados por elas sabendo que é apenas uma brincadeira. Com a escolha da brincadeira e dos papéis a desempenharem, as crianças tornam-se independentes, o que lhes faz ter uma compreensão particular do mundo em que vivem.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, Mod. I, p. 28.).

08

O professor deve organizar as brincadeiras de acordo com o que a escola e a Secretaria Municipal de Educação oferecem como subsídios para o trabalho da recreação com as crianças, seja objetos, fantasia, jogos ou brinquedos, delimitação e arranjo de espaços, além de ter um tempo disponível para cada atividade. Mas, é importante ressaltar que a organização do espaço e a seleção dos materiais são instrumentos fundamentais para a prática educativa com crianças pequenas. (BRASIL, 1998)

Nota-se que, na Educação Infantil, a aprendizagem deve ser prazerosa, tendo em vista que as crianças aprendem brincando e necessitam de brincadeiras e jogos realizados com liberdade e espontaneidade para amadurecerem com a aprovação ou reprovação de suas atitudes, considerando o cumprimento ou não das normas contidas nas atividades lúdicas desenvolvidas.

Práticas brincantes na Educação Infantil

Por meio deste estudo, procurou-se discutir sobre a importância das brincadeiras associadas à aprendizagem das crianças de três anos de idade. Os dados revelaram que o lúdico é essencial para a interação e socialização durante a infância. A criança se torna mais espontânea, afetiva, criativa, interage com mais facilidade, aprende novos conceitos, contribuindo de forma positiva para o processo educativo. Atividades como arte usando massa de modelar ou a contação de histórias com personagens, estimulam a imaginação e a criatividade da criança por meio da exploração de brinquedos. Para Brasil (2001, p.23):

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

As crianças brincam para controlar as ansiedades e conter suas ideias. Assim, a brincadeira de faz-de-conta permite que as crianças utilizem a imaginação e, apesar de se desligarem da realidade, continuam vinculadas com o mundo real, pois com a realização de atividades lúdicas, conseguem reproduzir os conhecimentos cotidianos, como amor e respeito ao próximo, obediência seguindo normas, sabedoria, socialização, interação, entre outros valores. A partir do relatório final de estágio é possível observar em alguns trechos que:

09

Ao contar histórias de personagens com avental, as crianças interagem com os personagens e o ambiente da escola. O mesmo acontece com o teatro de sombras, o cinema, fantoches, dedoches ou a montagem do painel ilustrativo. Todavia, fazer uma narrativa com o livro paradidático ou de contos infantis, mostrando as imagens, é possível desenvolver uma bela atividade na folha com pinturas de personagens ou jogos lúdicos que fazem a criança se divertir enquanto aprende. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)



Figura 1: Avental que narra a história da “Branca de Neve e os sete anões”.



Figura 2: Materiais lúdicos “brincadeiras e contação de histórias”.

Nessa perspectiva, enquanto futuros educadores, precisamos refletir que as crianças, apesar de viverem em uma era digital, gostam muito de atividades lúdicas, pois possibilitam que aprendam brincando. As cantigas de roda oportunizam o contato com o passado, pois são transmitidas de pais para filhos. Além disso, proporciona a construção da identidade de um povo. Cascudo (2001, p.102) afirma que: “Essas melodias passam de geração em geração, entoadas pelos adultos ajudam a entreter, embalar e fazer adormecer as crianças”. 10



Figura 3:

Brincando de roda com as crianças.

Enfim, o trabalho com a ludicidade é algo prazeroso para os sujeitos analisados e para o docente, pois as crianças têm maior interesse por toda atividade que possam aprender brincando, seja com histórias, massas de modelar, jogos de montar, memória, brincadeiras que estimulem a mente e o físico ao mesmo tempo ou até adivinhações.

O docente precisa adquirir diferentes atitudes com relação às brincadeiras. Em determinado instante, ele pode ser um observar, organizar, transformar-se em um personagem ou o mediar o caminho entre as crianças e o saber. Conforme as situações verificadas e registradas no decorrer do estágio supervisionado, constatamos que as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil são importantes para a promoção do desenvolvimento das crianças.

Considerações Finais

A partir das experiências advindas da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi possível constatar que teoria e prática devem estar associadas, pois para o sucesso do futuro docente, é necessário que o mesmo obtenha o conhecimento teórico-prático na formação inicial, possibilitando uma atuação mais significativa, implicando em atividades que necessitam constante reflexão.

Quanto às práticas brincantes observadas no relatório de estágio e discutidas nesse trabalho demonstraram ser esporádicas e insuficientes no campo de estudo, apresentando-se apenas nas atividades de recreação que eram desenvolvidas no parque disponível na escola. As atividades ali realizadas dentro de um tempo (30 minutos por turma) seguiam um hor: 11
semanal e as crianças brincavam livremente sem a intervenção das educadoras.

Com base nos autores estudados nesse trabalho, foi possível perceber que as instituições de educação infantil devem compreender que o brincar contribui para a construção da identidade da criança e para o exercício de suas capacidades e habilidades possibilitando a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de forma global.

Nesse sentido, reiteramos que as práticas brincantes promovem a interação entre as crianças constituindo-se como fundamental para a aprendizagem social, tão importante nos tempos atuais.

Dessa forma, acredita-se que pensar na formação docente é necessário, visto que precisa-se refletir sobre a prática em desenvolvimento continuado, realizando práticas e saberes diversificados, sejam teóricos ou práticos que se transformam em experiências profissionais mais efetivas na Educação Infantil.

Portanto, foi possível considerar que a vivência do estágio na Educação Infantil caracteriza-se como um marco na vida do docente, um momento importante para a formação de futuros profissionais, pois introduz o acadêmico de Pedagogia na realidade educativa, contanto com a assistência de profissionais experientes que orientam e prestam assistência em questões relevantes das práticas pedagógicas, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Após o estudo realizado, observa-se que pensar nas práticas de estágio supervisionado na Educação Infantil e nas práticas brincantes é fundamental para a formação acadêmica do futuro professor, pois por meio dele, o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a melhoria da sua prática pedagógica, tendo em vista que, ele tem o contato direto com a instituição educativa, desde a observação e identificação de problemas até a intervenção e reflexão dos momentos formativos sem desmerecer uma série de trocas de experiências e aperfeiçoamento profissional que ocorre nesse processo.

Referências Bibliográficas

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino:** elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O Estágio na Formação Docente:** da teoria à prática, ação-reflexão. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioeste_Cascavel/PR, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 12

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, 26 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes:** A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar.** In: KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Cap. 5, p. 111-122.

GIL, Antônio Carlos; **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis- Volume 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SOUSA, Francisca Ana Luz Sousa. **Relatório de Estágio.** Universidade Federal do Piauí (UFPI): Picos-PI, 2017.

TEODORO, Patrícia Ferreira. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil:** um processo em construção. Londrina, Paraná, 2010. 62p.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS: APRENDIZADO E DESAFIOS DA PROFESSORALIDADE

Darlene Silva dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia

darlene.tur@hotmail.com

Elaine Pontes Bezerra

Universidade Federal de Uberlândia

elainepontes@hotmail.com

Maria Palloma da Silva Santos

Universidade Federal do Piauí

mariapalloma19@gmail.com

RESUMO

A temática sobre professoralidade na docência do ensino superior é de fundamental relevância, pois se pretende analisar a contribuição dessa no desenvolvimento de um docente apto a transmitir informações, incentivar a formação de novos conhecimentos e a lidar com as diversas situações inerentes a sua atuação profissional. O estudo partiu do objetivo de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior e ainda, identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade e analisar a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior. O estudo tem cunho qualitativo, sendo caracterizado como estudo de caso e pesquisa descritiva. Para alcançar os objetivos propostos o estudo lançou-se mão de entrevista semiestruturada analisadas à luz de autores que tratam da temática. Os resultados apontam que a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior constitui-se decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem no percurso diário de sua prática e da interação de forma reflexiva e adaptável. Considerando a necessidade de constante realinhamento entre o que almeja enquanto docente e os anseios dos sujeitos alunos sob a preocupação de constituir o saber pedagógico de modo crítico e compartilhado, inclusive entre os pares.

PALAVRAS-CHAVE: Professoralidade. Docência do ensino superior. Saber pedagógico.

ABSTRACT

The theme of teacher education in higher education teaching is of fundamental relevance, since it is intended to analyze the contribution of this in the development of a teacher able to transmit information, to encourage the formation of new knowledge and to deal with the various situations inherent to their professional performance. The study was based on the objective of analyzing the construction of the teacher education of higher education teachers and also to identify the determining factors in the development of teacherhood and to analyze teacherhood from the point of view of higher education teachers. The study has a qualitative character, being characterized as a case study and descriptive research. In order to reach the proposed objectives, the study was used semi-structured interview analyzed in the light of

authors who deal with the theme. The results point out that teacherhood from the viewpoint of the higher education teacher is due to the professional practice and the relationships that occur in the daily course of their practice and the interaction in a reflexive and adaptive way. Considering the necessity of a constant realignment between what it aspires as a teacher and the yearnings of the students subjects, with the concern of constituting pedagogical knowledge in a critical and shared way, even among the peers.

INTRODUÇÃO

Ser professor na educação superior implica uma formação abrangente e continuada. Holanda (2009) define formação como o ato, efeito ou modo de formar. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional. Portanto, esse projeto utiliza o termo formação enquanto necessidade básica para atuação do professor em sala de aula, devendo este preparar-se para o contexto e o ambiente escolar.

Freire (1998, p.47), diz que a educação transforma a sociedade, sendo responsável pelas mudanças contínuas no meio social.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse também é o papel docente.

Nesse viés, Batista e Rosa (2008) corroboram que a educação deve ter um enfoque construtivista, numa aprendizagem colaborativa entre aluno-professor, cabendo ao docente uma atualização constante, para que suas propostas possam despertar e influenciar o cotidiano dos alunos. O construtivismo, criado por Piaget, afirma que o conhecimento nunca está terminado. “Ele se constitui pela interação do indivíduo com o mundo das relações sociais”.

Isaia e Bolzan (2007) veem o professor enquanto sujeito ativo de sua vida e do processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem. Por tal, para as autoras a profissão docente engloba a trajetória pessoal e profissional formativa dos indivíduos, sendo esta última composta dos anos iniciais de formação e pelo exercício docente.

Assim, pode-se, pois, pensar a professoralidade fundamentada por práticas realizadas pelo próprio professor a partir de processos que denotam a ascensão da atividade docente.

(ISAIA e BOLZAN, 2005). Uma produção particular, mas não solitária, partindo das relações constituídas nos diversos ambientes profissionais em que atua o docente.

Ela está intimamente relacionada com o contexto profissional do professor, permeando as diversas atividades que esse realiza. Nesse intuito, atém-se à professoralidade junto aos docentes do curso de administração da Universidade Federal do Piauí, tomando como universo da pesquisa dois docentes lotados no campus de Parnaíba.

A educação faz-se presente e relevante enquanto instrumento de ação, suporte e incentivo ao desenvolvimento profissional docente. Nesse pensar a formação educacional, Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que na maioria das Instituições de Ensino Superior - IES os professores mesmo experientes e conhecedores de suas áreas apresentam-se despreparados e sem conhecimento técnico acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual são responsáveis no contexto educacional, o que leva a refletir a questão: Como se dá a constituição da professoralidade dos docentes do ensino superior de administração na Universidade Federal do Piauí?

Esse trabalho parte do “formar-se professor”. A profissão docente requer uma formação prévia e continuada centrada no processo de ensino-aprendizagem, necessitando uma fundamentação teórico-didática enquanto base de preparação e desenvolvimento docente.

Em algumas áreas profissionais não se têm uma atenção voltada a essa questão. Em cursos da área de bacharelado não há, em sua maioria, nos currículos disciplinas destinadas à formação docente. Por tal, têm-se profissionais alheios ao papel e responsabilidades inerentes ao exercício da docência, não estando os mesmos preparados para exercer tal função.

No âmbito da formação docente, ressalta-se a professoralidade como um aspecto relevante e indispensável, a qual permeia e norteia o processo de ensino e de aprendizagem. É certo, pois, que ela é reflexo da própria formação pessoal e profissional do indivíduo, onde as vivências teórico-práticas acrescidas das experiências didático-pedagógicas contribuem para o desenvolvimento docente.

Percebe-se no contexto da educação superior a existência de muitos profissionais que se tornaram professores, em detrimento à necessidade básica de formar-se professor. Nesse estudo, o termo formação reflete o crescimento e amadurecimento profissional, consequente de toda uma programação por ele desenvolvida com vistas a aprimorar-se em suas atividades

de sala de aula. É, nessa ótica, que se associa formação à professoralidade, sendo esta caracterizada pela história de vida e de desenvolvimento profissional do indivíduo.

O estudo alicerçou-se sob o objetivo geral de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior e como objetivos específicos: identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade; e analisar a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior.

Assim, ressalta-se a relevância do tema em questão, pelas contribuições que o desenvolvimento da professoralidade junto aos docentes em administração pode oferecer à instituição, aos discentes, à sociedade e ao próprio docente.

Leontiev (1984) diz que o desenvolvimento humano caracteriza-se por uma transição contínua que engloba transformações internas e externas em seu cotidiano. Nessa ótica, Freire (2004) coloca que educar é construir, libertar o homem do determinismo, onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica.

Nesse sentido, Piaget coloca que o construtivismo se dá pela interação do homem com o meio físico e social que habita, frente ao simbolismo humano, às relações sociais. E isso, permeia o aprender, o educar, o viver.

Silva Filho (1977) ressalta que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Assim, o papel docente seria o de libertar a curiosidade, permitindo e estimulando o questionamento, as dúvidas e as respostas, num ambiente dinâmico de contínuas mudanças em que se transformou a sala de aula. Nesta direção, Josso (2004), discute a formação refletindo acerca das vivências docente, derivadas da reflexão das experiências, do que foi sentido e percebido.

Desta forma, Powaczuk e Bolzan (2009) citam três momentos inter-relacionados: o primeiro menciona a compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. O segundo requer a determinação das ações e operações necessárias para realizá-la. E o terceiro trata da capacidade de auto-regulação da tarefa, cabendo ao professor refazer caminhos partindo de uma avaliação da sua ação educativa.

Assim, a professoralidade é tida enquanto processo norteado por acontecimentos que englobam não somente a trajetória do professor, mas também compreendem múltiplas

interações no espaço e no tempo onde o docente desenvolve o seu próprio ser professor. Oliveira (2003) conceitua-a como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa.

Por sua vez, Bolzan e Isaia (2006) definem-na como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Nessa trilha, Tardif (2002, p. 265) diz que “um professor possui uma história de vida, com emoções, pensamentos e ações que refletem os contextos no qual este se insere. A professoralidade é o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua própria prática.” Ratifica Pereira (2000, p. 38) haver “a necessidade de se compreender como se desenvolve o sujeito, como ele se forma e se estabelece dentro das práticas, como constrói seu conhecimento e ações”.

Não é uma escolha baseada num modelo, mas uma diferenciação pessoal e profissional que o sujeito produz em si. Dizem, pois, Isaia e Bolzan (2005, 2007) poder-se pensa-la enquanto fruto das práticas docentes, as quais implicam meios e procedimentos voltados a aquisição de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da ação docente.

Assim, o desafio passa a ser o de desenvolver estratégias voltadas à formação do professor “sistematicamente organizadas, as quais contemplam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a aquisição de novos e constantes conhecimentos/saberes/fazeres”. (ISAIA, 2006, p. 73).

Ressalta Imbernón (2006) apud Powaczuk e Bolzan (2009), que não se pode imaginar o desenvolvimento profissional de maneira individual, mas coletiva e institucionalmente, associando processos voltados a uma melhor estrutura de trabalho para o docente. A lacuna, dizem Pimenta e Anastasiou (2002), está no fato de que na maior parte das IES, embora os professores tenham muita experiência, proveniente de anos de estudos em suas áreas de atuação, tem-se o predomínio do despreparo e do desconhecimento científico quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, embora seja o professor o responsável pela formação de outros sujeitos.

Nessa discussão, Cunha (2008) enfatiza que embora a universidade seja um local de formação humana, com dimensões em ensino, pesquisa e extensão, não significa necessariamente que essa se volte aos docentes, limitando-se aos discentes. Nesse contexto, definir o que compete ao docente e como realizar suas tarefas torna-se uma missão árdua, despertando geralmente um sentimento de solidão pedagógica onde Isaia (2006) reflete o desamparo dos professores pela falta de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos necessários ao dia-a-dia da atuação docente.

Masetto (2005, p. 11) fala da necessidade de construção de espaços destinados a se pensar o processo de ensino-aprendizagem, por ser esse inerente ao trabalho do professor universitário, o que “exige competências específicas, não restritas ao fato de se possuir diploma de graduação, mestrado ou doutorado, ou ainda, simplesmente exercer a profissão”.

Bolzan (2001, 2009), diz que o processo de construção do conhecimento acontece pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. Assim, a realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a professoralidade, aonde se vai criando pensamentos, saberes e ações compartilhadas.

METODOLOGIA

Considerando que a metodologia da pesquisa corresponde o trilhar do pesquisador e para isso ele buscará técnicas e métodos para realização de sua pesquisa tem-se nesta parte do trabalho a apresentação do caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos a cerca da problemática investigada. Nas concepções de Oliveira (2009, p.163-165) a metodologia de pesquisa é um processo que tem início na escolha da temática até a análise dos dados e solução do problema pesquisado e corresponde a métodos e técnicas e procedimentos sendo método de pesquisas, entendido numa perspectiva ampla no intuito de definir o caminho a ser trilhado em busca dos objetivos preestabelecido no projeto de pesquisa.

Considerando a perspectiva de Ludke e André (1986 p. 3), em que a pesquisa em educação pressupõe que as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. Tomou-se para alicerçar este estudo a abordagem qualitativa.

Com o intuito de pesquisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior confirma-se a opção pela abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2009, p.168)

a abordagem qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato e fenômeno observado.

Nesta mesma perspectiva Chizzotti [...] (2006, p. 79) refere-se que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, no qual, o objeto é parte integrante da pesquisa com suas histórias de vida, ações que possamos refletir e descobrir significados das ações que permeiam a sociedade, já para Minayo (2011, p. 21) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificados. Por isso foi utilizado esta abordagem por ser mais eficiente para alcançar os resultados tanto almejados.

Devido o objeto de estudo configurar-se como uma unidade no universo de pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pois segundo Gil (2010, p. 37), estudo de caso é uma modalidade de pesquisa ampla utilizada no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Em virtude da necessidade em descrever o contexto educacional a ser pesquisado no que se refere a construção da professoralidade de docentes da educação superior, será também do tipo descritiva. Ressalta Oliveira (2009, p. 174), que a pesquisa descritiva vai além do experimento: procura analisar fatos e/ ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses e fenômenos ou, mais precisamente é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.

Para coleta os dados lançou-se mão da entrevista semiestruturada, que segundo Pádua (2005), é uma entrevista semiestruturada que o pesquisador estabelece um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, porém, permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A entrevista foi realizada com duas professoras do curso de administração da Universidade Federal do Piauí, por critério de acessibilidade e disponibilidade em participar do estudo. A interpretação e análise dos dados se deu por meio do embasamento dos autores que tratam em suas obras sobre a temática investigada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscou-se conhecer aspectos que permeiam o contexto de atuação docente e a constituição da professoralidade, assim como, compreender a dinâmica em que se efetiva o fenômeno pesquisado. Para tanto, fez-se uso de alguns questionamentos, elencados em sequência com a devida reflexão acerca do debate proposto. As docentes entrevistadas estão codificadas em PP1 e PP2.

Quando questionadas sobre o que é ser professor no ensino superior, as docentes enfatizam:

PP1= É ser um instrumento de mediação e apoio para o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos como cidadãos, seres críticos e aptos ao exercício de uma profissão.

PP2= Ser professor no ensino superior é contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar na profissão escolhida de forma profissional por meio de postura condizente com responsabilidade e compromisso, aliando conhecimento e aplicabilidade nos contextos de atuação. Ser professor no ensino superior é um desafio, pois presume a ruptura de metodologia tradicional, para uma prática inovadora, todavia, há muito que superar todos os dias, devido aos obstáculos que permeiam o cenário das universidades públicas brasileiras, tanto no que concerne a parte estrutural quanto à cultura que já se define, principalmente, no tocante a mudança.

Ambas as professoras enfatizam aspectos como construção de conhecimento e contribuição para a formação profissional, tais aspectos direcionam a concepção de Leontiev (1984) onde diz que o desenvolvimento humano caracteriza-se por uma transição contínua que engloba transformações internas e externas em seu cotidiano. De forma que, torna-se necessário do docente tal percepção e ação. Nessa ótica, Freire (2004) coloca que educar é construir, libertar o homem do determinismo, onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica.

No eixo referente aos aspectos no desenvolvimento da prática docente marcam/marcaram sua professoralidade no ensino superior, tem-se os relatos:

PP1= A referência de outros professores experientes e que para mim eram “modelos” no ensino, o compartilhamento de aprendizagens com os colegas de profissão, as falhas percebidas nas ações em sala de aula.

PP2= Marcam a constituição do meu fazer docente no ensino superior a minha experiência na educação infantil, pois além da docência atuei como gestora por mais de uma década em instituição de educação infantil, o que agregou conhecimento, experiência e vivência sob os quais pude refletir, intervir e somar na atuação

profissional enquanto docente. Também na constituição do meu fazer docente minha experiência no ensino profissionalizante, com referencia a aplicabilidade da teoria construída em sala de aula com a realidade das organizações, considerando especificidades dos campos de educação, turismo, hospitalidade e administração, fazendo uso de visitas técnicas para viabilização de integração entre os conteúdos programáticos e as organizações e suas especificidades. Marcou em meu fazer profissional minha formação em pedagogia aliada a formação em administração, pois ambas formações me permitiram agregar e somar conhecimento, experiência, inovação e dinamismo.

O posicionamento da PP1 refere-se a soma de vivências de modo a contemplar desde a atuação profissional de outros professores, como a sua própria vivência. Enquanto a PP2 volta-se para análise de construção mais individual, de forma a elencar fatores diversos de sua própria prática docente. Silva Filho (1977) ressalta que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Nesta direção, Josso (2004), discute a formação refletindo acerca das vivências docente, derivadas da reflexão das experiências, do que foi sentido e percebido.

No tocante ao questionamento sobre como as docentes desempenham a função de professor, obteve-se os seguintes posicionamentos:

PP1= Compartilhando conhecimentos em sala de aula, buscando melhores métodos de ensino, realizando avaliação crítica das minhas ações em sala de aula, buscando apoio de colegas de profissão, se inteirando das ações existentes na Universidade, buscando atualização profissional.

PP2= Desempenho minha função de professor com responsabilidade e compromisso junto ao setor público.

Diante do contexto de desempenho da função docente, as professoras ressaltam o compartilhamento de conhecimentos de forma a caracterizar-se profissional, responsável e integrada. Sendo o espaço de atuação a universidade pública, Silva Filho (1977) ressalta que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Assim, o papel docente seria o de libertar a curiosidade, permitindo e estimulando o questionamento, as dúvidas e as respostas, num ambiente dinâmico de contínuas mudanças em que se transformou a sala de aula.

Procurando saber qual a relação da prática docente com a professoralidade, as entrevistadas expuseram:

PP1= Forte relação, tendo em vista que os aspectos da professoralidade foram construídos ao longo da minha trajetória pessoal e profissional e minhas práticas docentes se baseiam nesses aspectos.

PP2= Partindo do pressuposto de que os docentes, constituem-se como professores no decorrer do exercício de tal profissão uma vez que, não possuem formação específica para as atividades docentes do ensino superior, considero que minha prática docente pautada no conhecimento inerente a formação pedagógica, pois não poderia ser diferente, principalmente, porque atrelada a formação de bacharel possui licenciatura em pedagogia o que compõe um diferencial tendo em vista que conheço as teorias que alicerçam a educação de forma geral e suas respectivas premissas.

As docentes relatam a professoralidade como constituição decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem nesse interim. Bolzan (2001, 2009), diz que o processo de construção do conhecimento acontece pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. Assim, a realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a professoralidade, aonde se vai criando pensamentos, saberes e ações compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo alicerçou-se sob o objetivo geral de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior de forma a contemplar comouniverso de estudo a Universidade Federal do Piauí, de forma mais específica, o curso de administração, considerando que a matriz do curso não oferta disciplinas inerentes ao desempenho docente do profissional.

De forma peculiar buscou-se respostas aos eixos referentes sobre o que é ser professor no ensino superior; aos aspectos no desenvolvimento da prática docente que marcam/marcaram a professoralidade no ensino superior; como as docentes desempenham a função de professor e qual a relação da prática docente com a professoralidade.

Objetivando identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade, percebe-se que permeiam aspectos de extrema relevância que contribuem para uma transição contínua integrando transformações internas e externas na contribuição do desenvolvimento humano tanto das docentes quanto aos alunos sujeitos de suas práticas, tendo em vista a ênfase na construção de conhecimento aliada a perspectiva holística do contexto no qual estão inseridos.

No desenvolvimento da prática docente pode-se inferir que cada professor constrói de forma singular sua trajetória, embora haja integração e inter-relações durante a jornada docente.

Portanto, a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior constitui-se decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem no percurso diário de sua prática e da interação de forma reflexiva e adaptável. Considerando a necessidade de constante realinhamento entre o que almeja enquanto docente e os anseios dos sujeitos alunos sob a preocupação de constituir o saber pedagógico de modo crítico e compartilhado, inclusive entre os pares.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Alessandra Fucolo; ROSA, Carolina Valério. **A importância de uma abordagem construtivista nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.** Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/aimportanciadeumaabordagem.htm>>. Acesso: Junho/2012.

BOLZAN, Dóris P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental.** Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento.** Porto Alegre: Mediação, 2002, 2. ed 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação.** PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino.** POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, 30 ed. São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **Revista de Educação.** APEOESP, n. 09 - Junho/1998, p. 01.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Eletrônico.** Versão 3.0. 2009.

ISAIA, Silvia. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e

profissional. In MOROSINI, Marília (org). **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001, p.35- 58.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003a, p. 241- 251.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003b, p.263- 277.

ISAIA. Silvia. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In:

RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira.(Org.). **Docência na Educação Superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. (org) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira , 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA. Silvia; BOLZAN. Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNIREVISTA**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

ISAIA. Silvia; BOLZAN. Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, Marie Chiristine. **Experiência de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MINAYO, M.C.M. organizador. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia**

de Pedagogia Universitária. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1)

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção da professoralidade do professor do ensino superior.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia. 2009.

SILVA FILHO, M. B. **Estudo de problemática das informações e comunicação no campo da administração de sistemas educacional.** Rio de Janeiro: MEC/SEEC, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e a formação profissional.** Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR ⁹

Cristiana Barra Teixeira¹⁰

Universidade Federal de Uberlândia
cristiana_barra@yahoo.com.br

Darlene Silva dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia
darlene.tur@hotmail.com

Carmem Lúcia de Sousa

Universidade Federal do Piauí
carmemlucia.25.02@gmail.com

RESUMO

A relação entre interdisciplinaridade e formação docente é o tema dessa tessitura cujo objetivo consiste em tecer algumas reflexões sobre a formação de professores diante dos desafios da sociedade contemporânea abordando ideias que defendem uma educação que possibilita a valorização dos conhecimentos interdisciplinares. Nos ancoramos nos estudos de autores como: Brito (2006), Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (2006), dentre outros, para redação desse artigo bibliográfico. Sua concretização partiu da inquietação: A formação de professores valoriza conhecimentos e práticas interdisciplinares sobretudo diante dos desafios da sociedade contemporânea? Os achados dessa pesquisa possibilitam uma visão sobre a formação docente, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazer, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Desafios. Sociedade contemporânea.

ABSTRACT

The relationship between interdisciplinarity and teacher training is the theme of this theory, whose objective is to provide some reflections on teacher training in the face of the challenges of contemporary society, approaching ideas that defend an education that allows the valuation of interdisciplinary knowledge. We are anchored in the studies of authors like Brito (2006), Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández and Ventura, (1998), Japiassú, (2006), among others, for writing this bibliographic article. Its implementation started from the restlessness: Does teacher training value interdisciplinary knowledge and practices, especially in the face of the challenges of contemporary society? The findings of this research allow a view on teacher education, its challenges and its urgencies, the

⁹ Uma versão desse estudo foi apresentada no SEMINÁRIO Perspectivas interdisciplinares na educação – UNIUBE/UBERABA/MG

¹⁰ Membro do grupo de pesquisa: GPECS - Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação; Grupo de Pesquisa em Educação Matemática - GRUPEM-UFU

mobilization of know-how, the relation with the production of knowledge, as well as the perception of the link between the formative processes and the interdisciplinary proposals.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. Challenges. Contemporary society.

Introdução

O início do século XXI tem se caracterizado pela mobilidade da invenção tecnológica, da informação e da produção de conhecimento. O contexto social experimenta a contradição, pois de um lado tem-se a produção tecnológica, a invenção, a descoberta admirável e fascinante, e de outro lado o fervor da discussão sobre a sustentabilidade do planeta. Esta mobilidade exige de alunos e professores uma profunda compreensão de muitos conceitos e princípios, (TEIXEIRA, 2012).

Os atores do processo de ensino e aprendizagem têm de raciocinar com rigor e comunicar com clareza, reconhecer as aplicações tecnológicas no mundo que os rodeia e enfrentar os problemas cotidianos com confiança. Os indivíduos terão necessidade de desenvolver as capacidades fundamentais que lhes permitam aplicar os seus conhecimentos a novas situações e controlar de forma contínua a sua auto formação ao longo de toda a vida.

Nessa trilha, os desafios se apresentam como proposições, aparentemente elementares, porém com inquestionável alcance reflexivo, considerando os papéis a serem desempenhados por professores e por alunos na relação de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Nossa inquietação debruça-se sobre o processo formativo dos professores imersos nesse cenário, logo, questionamos: A formação de professores valoriza conhecimentos e práticas interdisciplinares sobretudo diante dos desafios da sociedade contemporânea?

Diante da relação local e global registramos nosso objetivo de tecer algumas reflexões sobre a formação de professores diante dos desafios da sociedade contemporânea abordando ideias que defendem uma educação que possibilita a valorização dos conhecimentos interdisciplinares.

Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado nas ideias de autores como: Brito (2006), Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (1976), dentre outros. Esse aporte teórico subsidia a discussão sobre os desafios e urgências da formação docente na atualidade bem como a interface formativa na e para a interdisciplinaridade.

Metodologia

Considerando a questão norteadora desse estudo, optamos por um estudo bibliográfico elegendo as fontes bibliográficas a serem exploradas, textos escritos impressos e divulgados por meios eletrônicos. Nesse ponto, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 79) asseguram que a pesquisa bibliográfica “[...] tem como objetivo encontrar repostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos [...] a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos [...]”.

Análise e Discussão dos Resultados

Os achados dessa pesquisa bibliográfica possibilitam uma visão sobre a formação docente e as demandas contemporâneas, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazer dos docentes, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares.

Adentramos no século XIX e nos deparamos com contextos sociais modificando-se aceleradamente para encontrar o futuro. Vivenciamos avalanches de produção tecnológicas, logo, também, de produção de informações, muitas e diversas informações. Nesse contexto, o acesso às tecnologias e a todos os seus produtos e subprodutos é apenas uma questão de tempo, de rápido tempo. Nessa turbulência social encontramos nossa escola, nossos alunos, e, evidentemente nossos professores. Mas, precisamos atentar em torno desta última figura e tecer questionamentos sobre seu papel na sociedade, na escola, na vida de cada aluno. Precisamos refletir sobre o professor que se forma para atuar nesse contexto, assim como o professor que já está formado e também atua nesse contexto.

Imbernón (2010, p.27) discute a formação de professores apontando que a mesma “[...] deve assumir parcelas de mudança e inovação...”. A mudança e a inovação devem ser aspiradas os sujeitos ativos da própria formação, ou seja, os professores. Desse modo, Nóvoa (1997, p. 28) indica que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Nesse curso, é importante atentar para os modelos de formação e vislumbrar perspectivas de projetos formativos coletivos com a escola, dado que, o processo de mudança não é apenas do professor, mas também do contexto de sua atuação, ou seja, a sala de aula, logo, também, a escola. Nóvoa (1997, p.20) diz: “As escolas não podem mudar sem o

empenhamento dos professores; e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus projetos. “

Estamos falando de ações coletivas com reflexos individuais, ou seja, o trabalho e o processo formativo precisam ter dimensão coletiva, participativa. O professor forma-se ao formar o seu contexto de atuação ao mesmo tempo em que tal contexto exerce sobre sua formação individual influência equivalente ao seu esforço despendido para mudar, melhorar, atualizar, inovar, tornar sua prática crítica e consciente.

Nóvoa (1992) evidencia que o professor que deseja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, opta conscientemente pelo desejo de renovar sua atuação, de promover transformação, implementando novos valores na escola e, conseqüentemente, na aula. Essa renovação é pautada na necessidade de aprender constantemente. A esse respeito, Guarnieri (2005) pontua que no exercício da profissão o processo de tornar-se professor é um aprendizado a partir de seu exercício o que possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.

A instituição palco do desempenho do profissional professor, a escola, tem vida, está inserida na sociedade, interfere na dinâmica social, recebe interferência dessa mesma dinâmica, logo precisa estar conectada com ela, atualizando-se para atender suas demandas.

Sacristán (1995, p.74) ressaltam a importância de o professor assumir-se responsável conscientemente por sua formação, tornando-a intencional, assim:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

O profissional consciente de sua formação possivelmente consegue refletir sobre as habilidades necessárias ao exercício de sua profissão, assim como, seja capaz de novos conhecimentos acerca de ensino e de aprendizagem. Estamos falando de um professor agente de uma formação reflexiva, desde que esta reflexão seja uma prática social a partir e para os condicionantes sociais do ensino, como define Zeichner (2003).

Os professores, para exercerem o seu papel, fazem jus a uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes que lhe são propostos; além de um conjunto básico de competências orientadas para a sua prática letiva, designados conhecimento profissional.

Shulman (1992) considera que cada área do conhecimento tem uma especificidade própria que justifica a necessidade de se estudar o conhecimento do professor tendo em vista a disciplina que ensina. As investigações que esse autor realizou permitiram que ele identificasse três vertentes no conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento didático do conteúdo da disciplina e o conhecimento do currículo.

A essa maneira Tardif (2002) também considera que o professor, ao realizar seu trabalho, se apoia nos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na escola de formação; nos conhecimentos curriculares veiculados em programas e livros didáticos, mas considera ainda que eles são provenientes também de sua cultura pessoal, de sua história de vida e de sua escolaridade anterior e no seu próprio saber proveniente de experiências profissionais.

Mais uma vez encontramos respaldo para afirmar que o professor é o agente principal de sua prática pedagógica assim como de sua formação. No emaranhado de suas atribuições vai construindo caminhos, refletindo sobre sua construção, traçando novas alternativas, e, nesse, indo e vindo, o professor vai conhecendo, aprendendo a conhecer, a ser, a saber e a fazer como nos esclarece as afirmações de Guarnieri (2005, p10) “Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação [...]”

A ação docente recorre à mobilização de saberes inseridos no contexto da sala de aula, produzidos ali, a partir das relações interpessoais estabelecidas com os alunos e de tantas demandas que vão surgindo na dinâmica da sala de aula. Querendo encerrar essas considerações sobre formação de professores diante das perspectivas sociais atuais recorreremos às contribuições de Pimenta (1999) no que diz respeito ao saber docente enquanto saber fazer a partir da articulação entre outros saberes da formação e da prática.

Nesse sentido, trazemos na sequência algumas ideias sobre a formação na e para a interdisciplinaridade, desde a necessária contextualização dos conhecimentos, ao uso dos projetos à ampliação de visão e percepção do mundo em sua complexa globalidade.

Autores como Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (2006) percebem que a interdisciplinaridade na escola se caracteriza pelo grau de interação real entre as disciplinas. É a tentativa de integração entre as diferentes ciências. É um processo integrador e articulado, de tal forma que as diferentes atividades desenvolvidas levem ao mesmo fim. A interdisciplinaridade se dá em função da prática e do agir.

O trabalho interdisciplinar consiste numa forma de organização dos conhecimentos escolares e seus contextos gerando a necessidade e a possibilidade de conferirem significados, oportunizando uma nova forma de “fazer do professor”, uma nova rotina da sala de aula. Abrem uma perspectiva que possibilita trabalhar em sala de aula os diferentes conteúdos, desde os absolutos e universais até aqueles que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Nas letras de Japiassu (1976), entendemos que chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada.

O conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber, substitui a concepção do poder miserável e aplicado do especialista pela concepção de um poder partilhado, logo, devemos renunciar, se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos à manipulação totalitária do discurso da disciplina.

Em nosso atual sistema educacional praticamente inexistente a prática interdisciplinar. O que existe são encontros multidisciplinares: frutos mais da imaginação criadora e combinatória de alguns sabendo manejar conceitos e métodos diversos que algo propriamente instituído e institucionalizado. Mesmo assim, realizam-se como práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura e não tendo medo de errar; de indivíduos que não buscam nenhum porto seguro, mas se afirmam e se definem por um solene anti- autoritarismo e um contundente anti- dogmatismo.

O espírito interdisciplinar nos permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar. Corresponde a uma sociedade sem vida onde somos livres para fazer tudo, mas onde não há mais nada para se fazer. Somos livres para pensar, mas não há nada sobre o que pensar.

Sampaio (2012) e Santos (2012) afirmam que a interdisciplinaridade não deve se reduzir a uma imposição metódica, mas deve-se considerar as exigências de diferentes tratamentos

dentro do processo de ensino, natureza do objeto e na materialidade, respeitando suas possibilidades e limites históricos e metodológicos.

Para Santos (2012, p. 69) “Conceituar a interdisciplinaridade torna-se „oneroso“, haja visto que este termo não possui um sentido único e estável, as diversas definições existentes alocam-se de acordo com o ponto de vista e a experiência educacional de seus defensores”. Desta forma, pela pesquisa bibliográfica a interdisciplinaridade não é um assunto consensual, nem mesmo entre os estudiosos do assunto, o que leva a refletir sobre a falta de clareza do tema entre os docentes.

Santomé (1998, p. 64-65) destaca que:

A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como flexibilidade, confiança, paciência, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade como relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.

As relações estabelecidas entre as diferentes disciplinas, ou seja, nas diferentes áreas de conhecimento, requer um posicionamento, um olhar diferenciado no que tange a interdisciplinaridade.

Considerações Finais

Os achados dessa pesquisa possibilitam uma visão sobre a formação docente, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazeres, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares, especialmente a partir de projetos coletivos no contexto dos espaços de desenvolvimento e formação docente, ou seja, as escolas.

Pontuamos que as ações coletivas sempre terão reflexos individuais, ou seja, o trabalho e o processo formativo precisam ter dimensão coletiva, participativa. O professor forma-se ao formar o seu contexto de atuação ao mesmo tempo em que tal contexto exerce sobre sua formação individual influência equivalente ao seu esforço despendido para mudar, melhorar, atualizar, inovar, tornar sua prática crítica e consciente.

Referências

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. In_____. **O sonho transdisciplinar: e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 7-83.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. **Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Brasil, Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. **A formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. SAMPAIO, M.C.S. A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental. Capivari-SP: CNEC/FACECAP, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C.S.F. Metodologia para o ensino de função: um olhar interdisciplinar. In: OLIVEIRA, I.A.; ARAÚJO, M.D.; CAETANO, V.N.S. **Epistemologia e educação: reflexões sobre temas educacionais**. Belém-PA: PPGED-UEPA, 2012. p. 62-77. Disponível em: . Acesso em: 18 abril. 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Professorado Revista de Currículum y formación Del professorado, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 10/11/2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFC, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 199.

TEIXEIRA, C. B. **O ensino de Matemática no 5º ano**: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina – PI. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (Org). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) -pesquisador (a). 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras 2003. p. 207-236.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PRÁTICAS DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Irla Katiane da Costa

Universidade Federal do Piauí-UFPI/CSHNB

irlakatiane@hotmail.com

Profa. Orientadora Alessandra Lopes de Oliveira Castelin

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB

alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abrir discussões em torno da temática sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, dando importância a essas práticas, respeitando as especificidades dos alunos e a valorização da criança enquanto ser histórico social. Tendo em vista o objetivo de relatar a experiência vivenciada no Estágio na Educação Infantil, a partir de uma metodologia aplicada de cunho qualitativo, sendo esta a que mais se aproxima com a intencionalidade do trabalho. Os dados foram obtidos a partir do recorte de um trabalho mais amplo das vivências ocorridos durante o processo de Estágio Supervisionado II na Educação Infantil, componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-CSHNB. As práticas aqui relatadas foram pensadas a partir da luz de estudos teóricos e legais que as norteiam, tais quais: PIMENTA (1999); ARIÈS (1981) e entre outros que embasaram no desenvolvimento desse pensamento.

Palavras Chave: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Formação de Docentes.

ABSTRACT/RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo abrir discusiones en torno a la temática sobre prácticas pedagógicas en la Educación Infantil, dando importancia a esas prácticas, respetando las especificidades de los alumnos y la valoración del niño como ser histórico social. Con el objetivo de relatar la experiencia vivenciada en la Etapa en la Educación Infantil, a partir de una metodología aplicada de cunho cualitativo, siendo la que más se aproxima a la intencionalidad del trabajo. Los datos fueron obtenidos a partir del recorte de un trabajo más amplio de las vivencias ocurridas durante el proceso de Etapa Supervisionado II en la Educación Infantil, componente curricular del curso de Licenciatura Plena en Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí-CSHNB. Las prácticas aquí relatadas fueron pensadas a partir de la luz de estudios teóricos y legales que las orientan, tales como: PIMENTA (1999); ARIÈS (1981) y entre otros que se basaron en el desarrollo de ese pensamiento.

Palabras clave: Educación infantil, prácticas pedagógicas, formación de docentes.

Introdução

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ministrado no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), na Universidade Federal do Piauí, busca formar profissionais

competentes para desenvolver suas funções munidos de todas as experiências possíveis e necessárias. Ao longo do curso são disponibilizados diversos momentos para refletir sobre o ser professor e sobre como utilizar de métodos e práticas pedagógicas mais apropriadas para cada turma, cada série, cada situação, visando a melhor atuação possível do profissional em formação (Pedagogo).

A disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Infantil, contribui de forma significativa para a construção de conhecimentos necessários à formação do Pedagogo, proporciona momentos de aproximação com a realidade pedagógica, possibilitando um envolvimento completo com a área de atuação.

A disciplina de estágio supervisionado II foi desenvolvida no período de abril a julho de 2017, composta por 90hs, dividida em dois momentos, o primeiro que é a observação composto de 12hs e o segundo de 78hs que é a regência. Portanto, este artigo é um recorte dos relatos das práticas pedagógicas vivenciadas, resultantes do Estágio Supervisionado II, que foi realizado em uma escola municipal da rede pública na cidade de Picos-PI, que atende crianças em período parcial de 2 à 5 anos.

A metodologia utilizada nesse trabalho, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1996), realizando atividades de observação participante na instituição educativa atreladas aos estudos bibliográficos e leituras que tratam da formação do pedagogo e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas junto a educação infantil, servindo como reflexão e embasamento nas práticas de construção repercutindo na reconstrução dos saberes docentes.

Esse trabalho tem como objetivo principal abrir discussões em torno das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e para tanto foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando com método a observação, as vivências que ocorreram durante o Estágio Supervisionado II: Educação Infantil, que é componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-CSHNB e estudos bibliográficos. O estágio foi vivenciado em uma escola municipal de Picos-PI, em uma turma de maternal com crianças de 3 anos de idade.

Nessa perspectiva, visa refletir sobre a importância do estágio na formação inicial dos professores bem como discutir e evidenciar o papel do pedagogo nas práticas cotidianas da Educação Infantil, apresentando um recorte das vivências de Estágio na Educação Infantil e do impacto na formação do profissional da infância.

Foi realizado um estudo exploratório, descritivo, de abordagem qualitativa, tendo em vista que é o que mais se aproxima da necessidade que se faz entender como que acontece o

processo das práticas pedagógicas na educação infantil, quais experiências essas práticas possibilitam, como afirma Richardson (1999, p.80): “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a introdução de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Dessa forma, far-se-á a caracterização sucinta do campo de estágio, situando o trabalho pedagógico observado e vivenciado junto as crianças. Na sequência apresentaremos uma reflexão sobre a importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo. Buscaremos abordar algumas atividades realizadas junto a creche durante o período de estágio, discutindo a percepção das crianças e das professoras regentes de turma que acompanham algumas imagens das intervenções.

Ao final, apresentaremos nas considerações o papel do estágio para a formação do pedagogo, e os espaços de atuação do pedagogo na educação infantil.

1.1 A importância do Estágio na Formação do Pedagogo

No momento do estágio, o acadêmico (estagiário), tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso de licenciatura, que lhe dão subsídios para atuar nos espaços educativos, e que somados as novas experiências no campo de estágio, proporcionam a reflexão sobre as práticas docentes – à práxis, como afirma Pimenta (1999):

Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e no processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p.29).

O Estágio Supervisionado II foi desenvolvida na educação infantil, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 em seu art. 29, primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3

anos de idade onde é institucionalizada na creche, e de 3 a 4 anos na pré-escola, em todos os seus aspectos.

A experiência de estágio se faz necessária segundo Pimenta (1999):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática novadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27).

Durante o estágio, o profissional em formação tem a oportunidade de investigar, analisar e intervir, utilizando os conhecimentos adquiridos por meio das teorias e confrontar isso com a realidade educacional da escola. Isso possibilita a construção autônoma do conhecimento vivenciado durante as discussões acadêmicas. Para Guerra (1995), o Estágio Supervisionado constitui em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educando.

Teoria e prática se unem para a construção de um bom professor, para que ele desenvolva um trabalho que possa dar bons frutos. A partir do contato com professores e alunos, podendo assim, garantir uma educação de qualidade para as crianças.

1.2 - Educação Infantil primeira etapa da educação básica

No século XVII, as crianças eram consideradas um ser vazio, uma tabula rasa esperando para ser preenchida, que conforme ARIÈS (1981) já foram vistas como adultos em miniaturas e tratadas e educadas como tal, sendo submetidas a exposição física, moral e social

Na sociedade medieval, [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p.99).

A educação infantil surgiu num primeiro momento, de forma assistencialista como se não fosse necessário ter uma educação sistematizada, elaborada, que pensasse em atender as necessidades educacionais e subjetivas das crianças.

No Brasil, foi por meio da Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 que a educação passa a ser direito de todos o que significou um avanço para constituir o campo da Educação como um direito fundamental sem distinção de raça, cor, credo, parecia um sonho realizado ou pelo menos na lei um grande passo dado.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88).

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei federal nº 8069/90 no Art.53 podemos observar que este assegura o direito a educação e o processo pedagógico

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que foi promulgada em dezembro de 1996, por força do art. 29, a educação infantil passa a ser primeira etapa da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Como a Educação Infantil reconhecida por lei, como a primeira etapa da educação básica, é fundamental que possamos ter profissionais preparados para formar as crianças que estão passando por essa fase, de maneira que possam crescer conscientes e capazes de que são sujeitos em construção em busca de formação para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em busca de um mundo sem exclusões.

Tendo em vista as discussões apresentadas, os argumentos tanto de estudiosos da área de Educação Infantil quanto das leis e normas que orientam e caracterizam esta etapa,

podemos perceber como se deu a trajetória histórica de concepção e valorização da infância, de modo que a educação infantil venha a ser tratada com o devido respeito e compromisso pelas autoridades competentes.

A partir das observações constatou-se que o referido município de Picos-PI, parece não ter despertado para a importância da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, apesar de existirem alguns avanços ainda falta para se chegar ao um nível de equalização englobando: espaço físico, profissionais aptos, materiais didáticos e pedagógicos, sistematização, dentro outros aspectos.

2. As vivências do Estágio na Educação Infantil

O momento de observação caracterizou-se como importante para refletir sobre o público atendido na escola que vivenciei o estágio, no qual em grande maioria de crianças pertencentes a famílias carentes, na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, oriundos de diversos bairros distribuídos no município de Picos-PI, tanto na zona urbana quanto na rural, o deslocamento feito por essas crianças é das mais diversas maneiras, motocicleta, a pé, bicicleta, ônibus, a distância e a maneira com que são transportadas colocam em risco diariamente, ignorando o art. 53 da Lei 8.069/90 em seu inciso V, “acesso a escola pública e gratuita próximo de sua residência”. Os pais buscam a escola em questão por acreditarem ser a que oferece melhor condições, de acordo com as ofertas da rede municipal.

A escola tem procurado incluído no quadro de alunos crianças com necessidades especiais, elas são tratadas, por todos os funcionários, como as demais, quanto as atividades de sala de aula, assistem as aulas juntamente com os outros fazem as mesmas atividades, com um desempenho um pouco mais baixo devido as suas condições, com relação a maneira que são tratadas, existe um diferencial, elas têm mais de atenção e cuidados de todos os profissionais da instituição, a escola disponibiliza acompanhamento especializado com fonoaudióloga e psicopedagoga porém nem todas as crianças recebem esse acompanhamento, os pais demoram a aceitar que seus filhos precisam de uma observação mais próxima, existe uma resistência considerável.

Ao analisar algumas considerações sobre a experiência do estágio supervisionado podemos observar nos relatos extraídos do relatório final de estágio que consolidou a disciplina como

De início é bem assustador, é muita responsabilidade, são muitas subjetividades dentro de um mesmo espaço, e encontrar o ponto chave de cada aluno é um desafio, então, nesse momento surgem diversos

questionamentos: como que posso despertar o interesse de cada um deles? Como conseguir silenciar-los quando for preciso? Como vou trabalhar a temática? Eles vão conseguir assimilar o conteúdo? Conseguirei conquistar o respeito? Dentre outros questionamentos. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)

Esses questionamentos em parte só foram sendo sanados no decorrer do processo, o principal foi manter a calma, acreditar na minha capacidade como pedagoga em formação, eu tinha a bagagem teórica necessária para desempenhar um bom trabalho, o que estava faltando era os materiais pedagógicos, brinquedos e brincadeiras direcionadas, métodos para contação de histórias, dentre outros.

Após a observação, outro momento de grande importância foi o planejamento das atividades e a confecção do material necessário para as atividades em sala de aula, escolha de cantigas, brinquedos que tivessem uma conexão com cada temática, livros de histórias infantis, elaboração dos planos de aula.

Procurei, durante o período de regência, manter uma rotina onde as crianças teriam uma noção do que aconteceria durante cada aula, manter todos os dias algumas atividades como por exemplo: a hora da novidade, (atividade que consistia em contar vivências dos próprios alunos e por eles mesmos, individuais do dia anterior do ambiente familiar em um círculo), essa atividade permitia o desenvolvimento da autonomia, capacidade de ser protagonista de sua própria história, exercício da oralidade, desenvolvimento da relação interpessoal, o respeito. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, foi elaborada visando atender as múltiplas necessidades de aprendizagem das crianças, por serem seres históricos e culturais que tem direito a experimentar diferentes linguagens e sensações.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais. (GOBBI 2010).

Durante o período de observação percebi que a turma estava habituada a brincar, sem conexão com os conteúdos, esse foi um dos meus objetivos direcionar as brincadeiras, utilizei de brincadeiras como cabra-cega como chocalho para trabalhar o equilíbrio e os órgãos dos sentidos (audição), morto-vivo para trabalhar grandezas (alto/baixo), caminhando sobre as

linhas para trabalhar linhas abertas fechadas, equilíbrio e o respeito (esperar a sua vez), brincadeira da estátua para trabalhar atenção, brincadeira com blocos (separando as cores), pulando dentro e fora (figuras geométricas), qual é o som? (Trabalhando a distinção dos sons dos animais), brincando com massinha de modelar (moldando a vogal “a”), de que é o cheiro? (Descobrimos temperos pelo odor), brincando com os pés trabalhando grandezas (grande/pequeno).

Dessa forma, buscou-se trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora fina por perceber que algumas crianças não conseguiam segurar de maneira apropriada o lápis, a coleção, para esse objetivo utilizei da caixa de areia, colagens diversas (papel picado, lã), modelagem com objetos diversos, atividade com caixa tátil (fotografia-1), pinturas livres, pinturas a dedo.

Fotografia 1- Caixa tátil.



Fonte: autoral.

Para trabalhar a linguagem oral foram utilizados de recursos como cantigas, músicas, vídeos, questionamentos onde estimulava a fala individual, sempre dentro das temáticas das aulas e respeitando a faixa etária da turma, muitas das músicas já conhecidas por eles e outras que foram uma novidade e que passei a usar diariamente a pedido das próprias crianças, uma

em especial, *Seu vizinho*, essa música cita partes do corpo e exige uma movimentação expressiva, além do exercício da memorização e exercício da oralidade, como também contação de história utilizando de diversos recursos como por exemplo o avental (fotografia-2).

Fotografia 2- Avental para contação de histórias.



Fonte: autoral.

No trabalho com a linguagem matemática, foi proposto uma atividade onde as crianças deveriam associar as cores, para essa atividade confeccionei, com bandejas de ovos vazias e papel colorido cortado em quadrados, um material pedagógico bem interessante, as crianças colocavam os pedaços de papel em cada buraco apropriado de acordo com a cor, nessa atividade além de assimilarem as cores as crianças desenvolviam também a relação interpessoal, pois dividiam as bandejas com os colegas, para trabalhar alto/baixo, indagava-os sobre os próprios colegas de turma, e brincava com eles de “vivo morto”, brincadeira popular onde ao comando do líder a criança abaixa ou levanta. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)

Dessa forma, entende-se que para o planejamento ser de fato um instrumento importante, os profissionais deverão conhecer a sua importância e utilizá-lo como um instrumento de ampliação das práticas pedagógicas e não apenas como ação burocrática.

Nas DCNEIS/2009, em seu Art. 4º, assegura que:

Art. 4º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.(BRASIL/2009)

Considero, entre algumas, uma grande vitória a superação, a independência de algumas crianças como, por exemplo, no momento de utilizar o banheiro, no início do estágio algumas faziam as necessidades fisiológicas na roupa sem solicitar, já no final iam sozinhas conseguindo vestir-se.

3.Considerações Finais

As experiências advindas da disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Infantil, promoveu uma oportunidade de conhecer as minúcias do universo da educação infantil e as práticas no município de Picos/PI. Enquanto pedagoga em formação os questionamentos que envolve a área de trabalho são muitos, ao longo da caminhada acadêmica criamos diversas versões imaginárias do que seria o ambiente escolar, e quando entramos na escola e temos o primeiro contato com os alunos, com a rotina escolar, percebemos que essa oportunidade se faz indispensável no processo de formação do magistério.

Quanto a assimilação dos conteúdos a maior parte da turma conseguiu acompanhar de forma satisfatória as atividades propostas, umas duas crianças um pouco isoladas, mas logo começaram a integrar e interagir com os demais. Planejar uma aula que se aproxime o máximo com os interesses dos alunos com certeza é a opção mais assertiva, tudo que fazemos com prazer, fazemos bem feito, então partindo desse pressuposto elaborar atividades que sejam ofertadas com liberdade onde a criança possa escolher entre, por exemplo, pintar ou modelar, trará maior significância à aprendizagem.

O ponto mais frágil da escola foi constatado no relatório de estágio que foi a ausência do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois essa ausência ameaça a qualidade do ensino já que esse documento indica como deve ser realizada as atividades pedagógicas dentro da instituição de ensino, garantindo diversos aspectos como objetivos, clientela, capacitação dos profissionais, metas a cumprir dentre outros, então podemos acreditar que uma escola que não funciona orientada por um PPP, tende a fracassar, demonstrando o quanto é frágil a organização do trabalho pedagógico, e da sistematização de informações adotada pela escola.

Uma grande dificuldade encontrada foi o acesso ao material de pedagógico como massinha de modelar, giz de cera, tinta entre outros, esses materiais não ficam em sala de aula

e quando solicitado nem sempre é disponibilizado. A escola tem algumas lousas digitais, porém a utilização dessa ferramenta não é totalmente aproveitada, os professores não possuem o treinamento que possibilita a utilização integral, limitando apenas a servi de aparelho de DVD.

A oferta de uma formação continuada ou mesmo oficinas para produção de materiais pedagógicos para os professores, seria uma maneira em que a universidade poderia devolver para a sociedade um pouco do investimento feito, criar pontes que possa aproximar a universidade às escolas é uma maneira de intercambiar conhecimentos, enriquecendo o diálogo em torno da formação de professores, onde ambas as partes possam ganhar.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.disponível em: http://www.crianca.nppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado**: Dos limites às possibilidades, 1995. Disponível em internet. http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_11.p DF. Acesso em 10 junho de 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. São Paulo. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&Itemid=30192
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34)
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

**INFLUÊNCIA DO CONSUMISMO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA
REDE PARTICULAR DE PICOS - PI**

Virlândia de Macêdo
Santos Universidade Federal do
Piauí - UFPI
virlandia_macedo@hotmail.com

Maria das Dôres de Sousa
Universidade Federal do Piauí -
UFPI
mdasdoressousa@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo aborda a influência do consumismo infantil no processo ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental I da rede particular de Picos - PI. Tem como propósito investigar se o consumismo infantil gera influência no aprendizado, no convívio e nas relações sociais das crianças no ambiente escolar. Partindo dessa investigação buscou-se como objetivos, verificar de que forma o consumismo infantil vem repercutido no processo ensino-aprendizagem do aluno. Para atingir o objetivo proposto utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso por oportunizar ao pesquisador está em contato direto com o ambiente e a situação investigada. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas. Ao longo da efetivação do estudo foram confrontadas ideias de autores como Anézio (2015), Caldas (2011), Veronezi (2009) entre outros, para melhor embasar o estudo em relação à influência do consumismo infantil na aprendizagem das crianças. Diante das análises dos dados pôde-se evidenciar que o consumismo infantil pode gerar influência na aprendizagem das crianças através da compra dos materiais escolares e que o desejo de consumo das crianças são influenciados pelas propagandas apresentadas pela mídia, necessitando de uma parceria da escola com a família no sentido de fazer a mediação entre a cultura midiática e a criança, com o intuito de fazê-la entender que os objetos escolares apresentados pelas propagandas não são intrínsecas à aprendizagem.

Palavras-chave: Consumismo infantil. Aprendizagem. Escola. Família.

ABSTRACT

This article discusses the influence of child consumerism on the teaching-learning process of elementary school children in the private Picos - PI network. Its purpose is to investigate whether child consumerism generates influence in the learning, social interaction and social relations of children in the school environment. Based on this research, the objective was to

verify how child consumerism is reflected in the student's teaching-learning process. In order to reach the proposed objective, the qualitative research of the type of case study was used, due to the fact that the researcher is in direct contact with the environment and the situation investigated. A questionnaire with closed and open questions was used as instrument of data collection. Throughout the study, ideas from authors such as Anézio (2015), Caldas (2011), Veronezi (2009) among others, were confronted to better support the study regarding the influence of child consumerism on children's learning. In the analysis of the data, it was possible to show that child consumerism can influence children's learning through the purchase of school materials and that children's desire for consumption is influenced by advertisements presented by the media, necessitating a school partnership with family in the sense of mediation between the media culture and the child, with the intention of making it understand that the school objects presented by the advertisements are not intrinsic to the learning.

Keywords: Consumerism. Learning. School. Family.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultado de um estudo mais amplo que tem como propósito investigar se o consumismo infantil gera influência no aprendizado, no convívio e nas relações sociais no ambiente escolar, pois vivemos em uma sociedade em que a cultura do “ter” tenta se sobressair a todo custo na vida dos indivíduos. E na escola não é diferente, a aprendizagem das crianças muitas vezes sofre influências da cultura do consumismo, isso acontece quando o interesse em “aprender” da criança fica condicionado ao status de possuir determinados materiais escolares como a mochila que passa na TV, o caderno do personagem infantil ou do artista famoso, os lápis de cor da marca mais conhecida e etc. Como consequência, o desejo de consumo das crianças também passa a influenciar as relações sociais e o convívio entre elas dentro da escola. Os grupos de amizade vão se definindo mesmo que de forma involuntária a partir de interesses comuns que vão ampliando-se à medida que a socialização acontece. Assim, temos como objetivo investigar quais influências o consumismo infantil imposto pela mídia tem causado na aprendizagem e no convívio social das crianças na escola.

A cultura de consumismo estimulada através da propaganda vem atingindo em especial as crianças que ainda não possuem maturidade suficiente para entender que não pode-se comprar tudo que é oferecido pela mídia e dessa forma acaba gerando uma problemática para a família com extensão à escola. Segundo (CALDAS, 2011), “a influência de compra está cada vez mais direcionada para crianças que, por sua vez, querem comprar tudo que vê, criando um ser consumista que será um jovem e adulto com sérios problemas

financeiros e pessoais”.

Deste modo, tem sido cada vez mais comum as crianças constituírem suas identidades sociais acreditando que se não seguir a todo custo o padrão de consumo imposto pela sociedade poderá ser excluído dos ciclos de amizade, principalmente os formados na escola. Neste sentido D’Aquino (2008) afirma que “[...] há um evidente apelo à construção da identidade social a partir do consumo - sou o que consumo”.

Enfim, é nesse jogo de propagandas fantasiosas e tendo como alvo principal as crianças que os apelos da mídia chegam aos pais e educadores, que muitas vezes acabam cedendo aos apelos midiáticos acreditando que estão fazendo algo construtivo na vida de seus filhos, atingindo desta forma a escola que por sua vez não se opõe à cultura, permitindo que exista uma separação (mesmo que de maneira involuntária) entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem determinado objeto.

2. METODOLOGIA

Os resultados apresentados aqui foram obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada no ano de 2016. Utilizou-se como instrumento e coleta de dados dois questionários com perguntas fechadas e abertas direcionadas aos 4 professores e aos 13 pais de alunos do 5º ano das escolas Santa Rita, Antares e Machado de Assis, participantes da pesquisa. Com intuito de verificar a percepção e a postura dos mesmos em relação ao consumismo infantil. O contato com os professores foi feito nas próprias instituições e a escolha dos pais de forma aleatória por meio da ficha de frequência dos alunos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Após a coleta de dados procedeu-se à tabulação e à análise dos dados comparados com a realidade e com o referencial teórico, a fim de se alcançar os objetivos determinados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O referido artigo trata da influência do consumismo infantil na aprendizagem da criança. É de conhecimento de todos que as crianças quando começam a frequentar a escola, já levam consigo algumas experiências e costumes adquiridos no meio social em que vivem. Os meios de comunicação, sobretudo a TV, através de sua programação transmite aos indivíduos uma cultura de valorização das pessoas ligado ao desejo de ter. Logo, “desde muito cedo as crianças passam a fazer escolhas, a identificar-se com personagens para em

seguida, na escola, aderirem a determinados grupos que concernem a essas escolhas [...] Para se pertencer a um grupo dentro do ambiente escolar é necessário estar em pleno movimento de consumir” (PETERSEN; SCHMIDT, 2014, p.40).

Deste modo, “as marcas vão para as escolas nas mochilas, nos lanches, nos estojos e nos cadernos. As cantinas pouco a pouco viraram locais de venda de produtos quase nunca saudáveis, mas cheios de sabores e fantasias, criados e testados especialmente para atrair os pequenos” (REBOUÇAS, 2016, p. 137). Assim, fica subtendido que a mochila melhor é aquela vista na TV, o lanche mais saboroso é o apresentado pelo personagem famoso que aparece no desenho e/ou seriado, e assim as crianças vão crescendo aprendendo falsas verdades.

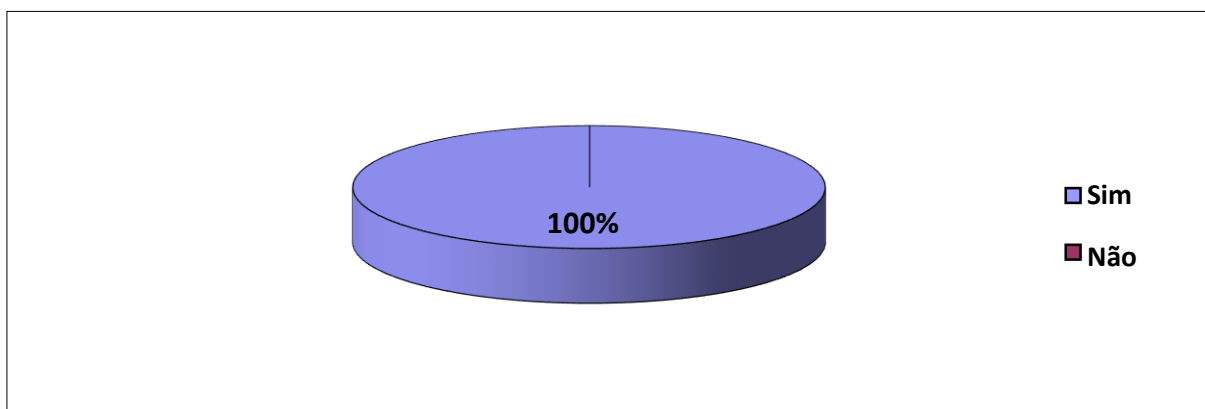
Neste sentido, torna-se perceptível a existência do consumismo infantil na aquisição dos materiais escolares e por consequência a competitividade das crianças em sala de aula, cada um quer mostrar que tem um caderno, um estojo ou uma mochila melhor, muitas vezes igualzinha a que é mostrada pelos aparelhos midiáticos, assim, tornando as crianças em grandes e potenciais consumidoras, o que tem levado o mercado a investir e apostar em mídias e propagandas voltadas para esse público em todos os setores, inclusive no que diz respeito aos materiais escolares, utilizando muitas vezes os materiais oferecidos pela mídia como uma das principais motivações para garantir uma “boa aprendizagem” e consequentemente ser bem aceito entre os colegas de classe.

DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE O CONSUMISMO INFANTIL

Com as informações obtidas por meio dos questionários aplicados junto aos professores das escolas particulares da cidade de Picos - PI, participantes da pesquisa, analisamos no gráfico

1 se o professor considera que o consumismo infantil causa influência na aprendizagem das crianças?

Gráfico 1 - Considerações dos professores pesquisados sobre a influência que o consumo infantil pode gerar.



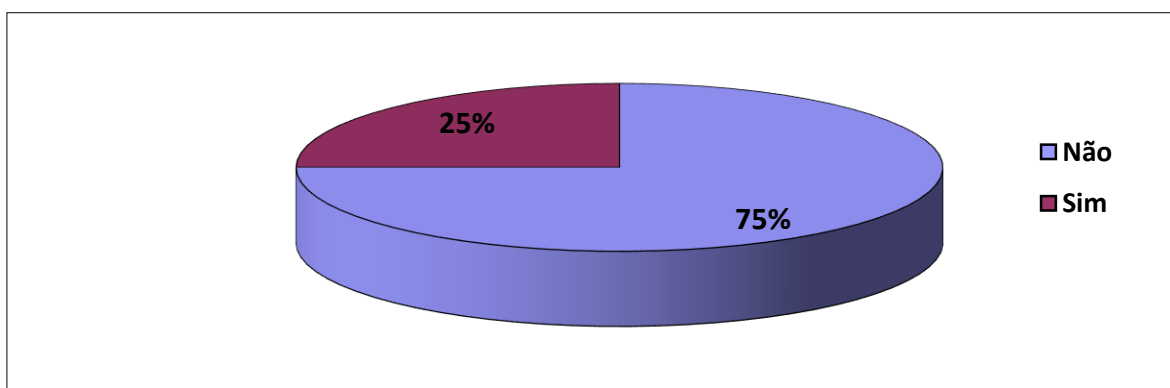
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 04 de Novembro de 2016.

Ao analisar o gráfico acima percebe-se que os professores por unanimidade ou seja, 100% consideram que o consumo infantil em excesso pode gerar influência na aprendizagem das crianças. 75% afirmaram que tudo que é feito em excesso é prejudicial às pessoas, não sendo diferente com o consumismo infantil, podendo assim acarretar problemas futuros se não for trabalhado essa questão com as crianças. 25% argumentaram que a criança tem a intenção de chamar a atenção dos colegas de turma com algum objeto adquirido e acaba por ficar distraído dificultando a sua aprendizagem. Tratando dessa questão Chechelaky (2013) afirma que “as crianças, [...] infelizmente sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo: desenvolvimento precoce, aumento da geração de resíduos, obesidade, adultização precoce, falta de criatividade, violência, entre outras”. Com relação a falta de criatividade, acredita-se que é algo que pode dificultar o bom desempenho da criança no que diz respeito à aprendizagem, como afirmou alguns professores pesquisados, o foco passa a ser “chamar atenção dos colegas”, deixando de exercitar sua criatividade em relação às atividades propostas pela escola.

Com relação à opinião dos professores, 100% afirmaram que a escolha dos materiais escolares pode estimular a aprendizagem das crianças. Para 50% os materiais bem produzidos, coloridos chamam mais a atenção das crianças e estimulam a aprendizagem. Os outros 50% enfatizaram que na maioria das vezes as crianças são estimuladas pelos próprios pais e pela mídia a escolher materiais mais caros e de marcas conhecidas levando as crianças a acreditarem que a aprendizagem se dá a partir dessas escolhas. Ou seja, na visão dos professores, os materiais utilizados pelos alunos podem estimular na aprendizagem dos mesmos, no entanto, compreende-se que a aprendizagem é algo mais amplo e consiste na aplicação de uma boa didática do professor, bem como um bom relacionamento com as crianças.

Vale ressaltar, que o professor, tem o espaço da sala de aula em que pode trabalhar a desconstrução da cultura consumista que relaciona a aquisição do saber à escolha do material escolar.

Gráfico 2 - Há a influência do consumismo infantil no convívio social das crianças na escola?



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 04 de Novembro de 2016.

Em se tratando de influência do consumismo infantil na formação dos grupos de amizade dentro do ambiente escolar, o gráfico nos permite visualizar que as opiniões se divergem entre os professores pesquisados, 75% afirmaram que não percebe, 25% afirmaram que existe.

Neste sentido, é importante ressaltar que a cultura do consumismo se instaura em todos os ambientes sociais, inclusive na escola. O desejo de pertencimento a um grupo muitas vezes se dá pelas tendências de moda que a mídia apresenta e quando se diz respeito à criança, “a transmissão da ideia de que o consumo é responsável por sua interação em grupos sociais, pode causar danos de socialização” (ANÉZIO,2015, p.36). Isso se dá porque a criança passa a interagir apenas com os colegas aos quais as escolhas se fazem semelhantes, favorecendo assim a formação de grupos de amigos influenciados pela cultura do consumismo.

DIZERES DOS PAIS: AGENTES INFLUENCIADORES DE COMPRA DAS CRIANÇAS

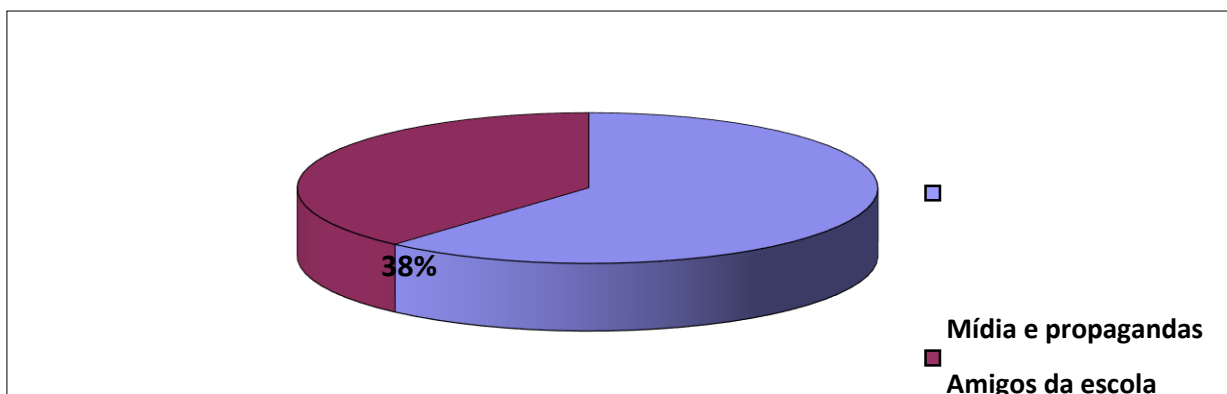
Conforme estudos realizados, percebeu-se que o consumismo infantil tem crescido em grandes proporções, sendo que sua origem na maioria das vezes se dá dentro dos próprios lares antes mesmo de iniciar a socialização nas instituições escolares. Esse processo inicia-se muito cedo quando as crianças começam a ter contato com instrumentos

mediáticos. Assim,

[...] crianças e jovens chegam à sala de aula já conectados à web por meio de seus celulares. Muitos com aparelhos de última geração, o que teoricamente não condiz com a renda familiar, mas é explicado pelo crédito fácil, por uma campanha publicitária incessante sobre a importância da conectividade e, principalmente, pelo apelo insistente das próprias crianças e adolescentes. Ter o celular conectado às redes sociais significa pertencimento. Significa fazer parte do mesmo time. (TAVARES, 2013, p.79)

Diante das inúmeras possibilidades que se apresentam para que as crianças se constituam como “consumidores em potencial”, buscou-se na pesquisa verificar quais agentes influenciadores contribuem com maior frequência para a divulgação do consumismo infantil.

Gráfico 3 - Influenciadores do consumismo infantil



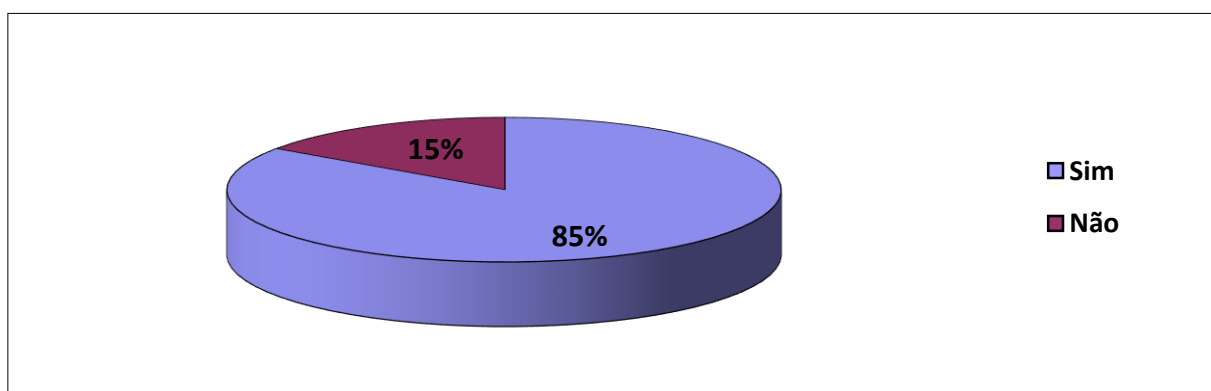
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 04 de Novembro de 2016

Ao analisar a figura 3 é possível visualizar que, 62% dos pais pesquisados responderam através do questionário que o maior influenciador do desejo de compras das crianças são a mídia e as propagandas, os 38% restante afirmaram ser os amigos da escola os maiores influenciadores. Ou seja, para a maioria dos pais a mídia causa expectativas, desperta curiosidades, cria ilusões, as crianças são bombardeadas pelas propagandas,

seriados e novelas influenciando o desejo de compra das mesmas. Quanto aos amigos da escola, alguns pais responderam que existe a influência, talvez como forma de “competição” entre eles.

Desta forma, acredita-se, que a mídia e as propagandas aparecem na pesquisa em primeiro lugar devido as inúmeras estratégias utilizadas para despertar o imaginário das crianças e estimular seus desejos de compras. Segundo Rebouças (2016, p.135) “a publicidade é fantasia, é sonho, é estímulo a desejos e é criatividade, sem limites.” Assim, percebe-se que cada vez mais, as técnicas de marketing vão sendo aperfeiçoadas baseando-se nos gostos e preferências das crianças, o que facilita o seu interesse pelos produtos anunciados.

Gráfico 4 - Os filhos costumam assistir TV?



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 04 de Novembro de 2016

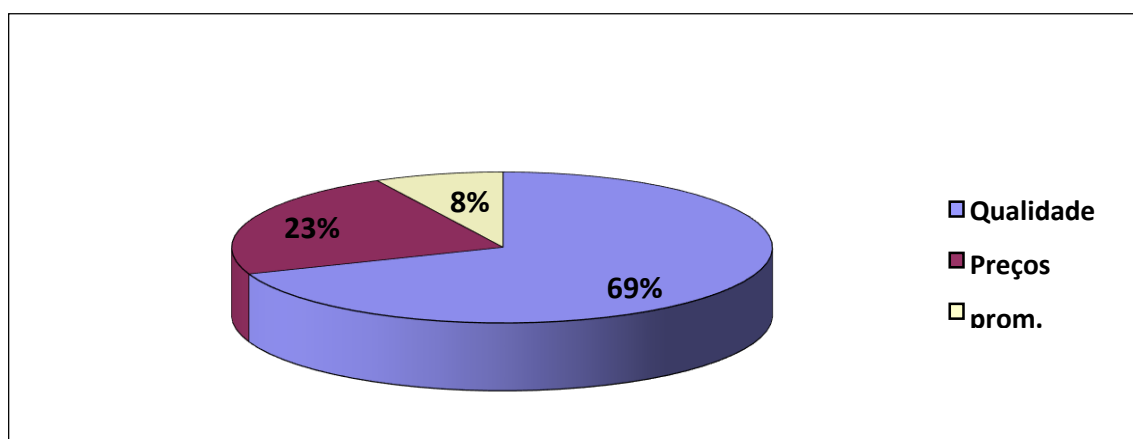
Conforme mostra o gráfico 4, 85% dos pais responderam que seus filhos costumam assistir TV, e os 15% restante afirmaram que não. Verifica-se nesse sentido que a TV é um aparelho midiático bastante utilizado entre as pessoas, sobretudo entre as crianças. Nesse sentido Veronezi (2009, p. 291) afirma que:

A televisão é vista de longe, o meio de comunicação de massa mais vista no mundo por causa de sua penetração universal, da variedade de conteúdo transmitido por centenas de emissoras e da quantidade de pessoas atingidas diariamente. No Brasil essa importância não foge à regra, pois com 51,6 milhões de domicílios com TV em 2008, somos o quarto maior mercado de TV no mundo.

E ainda, “a TV é um meio gratuito e que oferece diversas programações tanto infantil como conteúdo para adultos, dentre eles encontramos desenhos, novelas,

jornais, filmes, e outras programações de diversos conteúdos” (SILVA; LUIZ 2014.p.51), e também seriados que são bastante assistidos pelas crianças na fase entre 8 a 10 anos.

Gráfico 5: Fatores que influenciam na compra dos materiais escolares



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 04 de Novembro de 2016

De acordo com os percentuais acima 69% dos pais pesquisados afirmaram que o fator que mais influencia na compras dos materiais escolares de seus filhos é a qualidade dos produtos, 23% preços promocionais e 8% as propagandas. Os dados mostraram que a qualidade do produto é determinante na escolha da compra dos referidos materiais, assim, “[...] é importante priorizar a qualidade dos produtos no momento da escolha dos mesmos. Isso porque o material mais resistente e de boa qualidade contribui positivamente em todos os aspectos, sejam eles econômicos e/ou educativos” ([s.n.], 2016).

Mesmo os dados mostrando que a maioria dos pais não se deixam influenciar pelas propagandas, faz-se necessário que os mesmos fiquem atentos para não comprarem materiais desnecessários apenas porque são “bonitinhos” ou porque os mesmos vêm acompanhados de brindes ou imagens de personagens e/ou artistas famosos da tv. Desta forma pode-se evitar o consumismo e consequentemente o desperdício de materiais, tendo em vista que nem sempre os materiais com figuras famosas contêm o fator qualidade.

4. CONCLUSÃO

O presente artigo abordou questões relacionadas ao consumismo infantil

tendo como sujeitos de investigação professores e pais das escolas privadas na cidade de Picos-PI, sendo estas o Colégio Santa Rita, Colégio Antares e Colégio Machado de Assis, buscando compreender a influência do consumismo na aprendizagem das crianças nos referidos espaços escolares.

Com as investigações realizadas foi possível verificar as formas como o consumismo infantil vem repercutido no processo ensino-aprendizagem das crianças. Os dados analisados revelaram que o maior influenciador do consumismo infantil é a mídia.

Na opinião dos professores, a compra dos materiais escolares pode influenciar na aprendizagem das crianças. Diante disso, percebeu-se que aprendizagem vista desta forma, pode não obter os resultados esperados, tendo em vista que a criança fica condicionada a está sempre buscando algo novo que agregue valores ao seu saber.

Os pais revelaram que apesar de todo o assédio da mídia procuram manter um certo controle nas compras do material escolar, quando afirmam que o fator preponderante é a qualidade dos produtos e não as propagandas. Porém, entende-se que mesmo a família já possuindo um certo discernimento quanto às influências que o consumismo infantil pode causar, é importante frisar, que a escola enquanto espaço de convívio das crianças não deve deixar passar despercebida as ações de inclusão e exclusão que fazem parte da cultura do consumismo condicionada pela mídia, porque estas ações de modo algum estão separadas da vida do estudante.

Em suma, é importante que sejam trabalhados nas escolas projetos pedagógicos que visem à conscientização das crianças quanto ao consumismo infantil, pois somente a família é incapaz de dar conta sozinha dessa tarefa, tendo em vista que a criança passa boa parte do seu tempo na escola o que leva a adquirir outras vivências que podem de certa forma desconstruir o que foi repassado pela família, ou vice e versa. Por esse motivo, escola e família devem trabalhar para que as crianças entendam que as pessoas precisam ser valorizadas nos grupos de amizade pelo que são em sua essência e que a aprendizagem acontece independente da aquisição de materiais escolares apresentados pela mídia, desde que o aluno tenha o interesse em aprender.

REFERÊNCIAS

ANÉZIO, Camila. **Consumo infantil:** o poder de influência das marcas sobre

crianças de classes sociais distintas. 2015, 101 p. Trabalho de conclusão (Monografia) de curso-faculdade de economia, administração e contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

CALDAS, Savana. **Pais E Mães Enfrentam O Consumismo Infantil No Dia Das Crianças. Out. 2011.** Disponível em:<

<http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2011/outubro/pais-e-maes-enfrentam-o-consumismo-infantil-no-dia#ixzz4LTAiiDVm>>. Acesso em: 16 de julho.

2015.

CHECHELAKY, Wanderléia Aparecida Nunes. **O consumismo infantil e suas consequências.** Setembro, 2013. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/o-consumismo-infantil-e-suas-consequencias/113414/>>. Acesso em 25 Jan 2017.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira:** como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. In: SOUZA, Debora Patrícia de. A importância da educação financeira Infantil. Belo Horizonte: Faculdade de ciências sociais aplicada, 2012.

FABER-CASTELL. **A importância da qualidade dos produtos na escolha da lista de materiais.** Novembro, 2016. disponível em:

<http://educacao.faber-castell.com.br/professores/trocando-ideias/a-importancia-da-qualidade-dos-produtos-na-escolha-da-lista-de-materiais/>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PETERSEN, Michele Luciana; SCHMIDT, Sarai Patrícia. Consumo e Infância: de mãos dadas a caminho da escola". In: ALCANTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda (org.). **Culturas infantis do consumo:** práticas e experiências Disponível em

<<https://lolonel.wordpress.com/tag/material-escolar/>> Acesso em: 26/12/2016.

REBOLSAS, Nádia. **Tchau consumidores!** In: FONTENELLE, Laís (Org.). **Criança e consumo:** dez anos de transformação. Disponível em:

http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Crianca-e-Consumo_10-anos-de-transformacao.pdf. Acesso em 26. Jan. 2017.

SILVA, Alessandra Andréia; LUIZ, Carina Adelino. **A interferência da mídia televisiva no comportamento precoce das crianças.** Pouso Alegre: Universidade do vale do Sapucaí, 2014.

TAVARES, Marcus. Redes sociais cada vez mais complexas. In: ALMEIDA, Virgílio Augusto Fernandes (coord.). **Tic kids on line Brasil:** Pesquisa sobre uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. – 1. ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.1,72

VERONEZI, José Carlos. **Mídia de A a Z:** conceitos, critérios dos 60 principais termos de mídia.3.ed.São Paulo: Pearson Prentice Hall,2009.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS

Alessandra Lopes de Oliveira Castellini¹¹

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB
alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO: A comunicação oral e as narrativas apresentam um papel fundamental na Educação Infantil, em que as crianças comunicam-se por meio do corpo e oralmente, necessitando assim do exercício dessa habilidade com o intuito de ampliar o seu repertório. Esse estudo trata das relações entre a Literatura na Educação Infantil por meio dos Contos de Fadas e a construção dos processos identitários e o imaginário infantil nas relações étnico-raciais, após a publicação das Leis Federais n. 10.639/03 e 11.645/08 que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar em todas as modalidades de ensino e a aprovação subsequente de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico, 2004. A literatura infantil é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternidade das identidades. A implementação das referidas leis, tem significado uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes no processo de formação nacional, além de ter gerado muitos desafios para os educadores da educação básica e principalmente da Educação Infantil, que apresentam grande dificuldade em desenvolver práticas educativas e utilização de materiais, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos alunos na história nacional, bem como promover a construção de uma educação infantil que contemple a identidade etnicorracial e a diversidade cultural das crianças que frequentam os espaços infantis, possibilitando a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Contos de Fadas; Estudos Étnico-Raciais

ABSTRACT: Oral communication and narratives play a fundamental role in Infant Education, in which children communicate through the body and orally, thus requiring the exercise of this ability in order to expand their repertoire. This study deals with the relations between Literature in Childhood Education through Fairy Tales and the construction of the identity processes and the child's imagination in ethnic-racial relations, after the publication of Federal Laws no. 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which establish the obligation to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in the school curriculum in all forms of education and the subsequent approval of National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Basic Education curriculum, 2004. Children's literature is a plural space, agglutinating various readings and analyzes, a privileged place of production and symbolic reproduction of meanings

¹¹ Mestre em Educação pela UNICENTRO/PR. Docente da Universidade Federal do Piauí/CSHNB.

and, thus, a source that can collaborate for enunciation or erasure, for the valorization or subalternity of identities. implementation of the aforementioned laws, has meant a profound break with a type of pedagogical stance that does not recognize the resulting differences in the national formation process, and has generated many challenges for the educators of basic education and especially of Early Childhood Education, who present great difficulty in developing educational practices and use of materials, demystifying the theme and making positive and real the participation of students in national history, as well as promoting the construction of a children's education that contemplates the ethno-racial identity and cultural diversity of children attending children's spaces , making possible education for ethnic-racial relations.

KEYWORDS: Infant Education. Fairy tale. Ethnic-Racial Studies.

1. Introdução

Durante séculos a oralidade se apresentou como a única forma de transmissão de cultura e conhecimentos. O ato de contar histórias é algo que nos remete ao início da existência humana, pois ao refletir que a atividade de contar histórias nasceu junto com a necessidade de comunicar aos outros, alguma experiência que poderia ter significado para todos.

A humanidade tem necessidade de se comunicar e, portanto, de contar histórias. Compartilhar experiências tem significação para todo o grupo. “É comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas” (JOVINO, 2006).

Somente a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação “especial”, que a preparasse para a vida adulta. Dessa forma, há uma preocupação específica com a educação da infância e da juventude, que gera, por sua vez, um cuidado “especial” com todos os materiais culturais dirigidos a eles, dentre os quais está o livro literário.

Ao refletir sobre o surgimento da literatura infantil podemos observar que se constituiu como gênero literário durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. A arte, incluindo-se aí a literatura, não poderia ficar imune às transformações sociais. A palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais aos quais pertencem.

Mas, a história da literatura infantil (com suas histórias e contos) tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII,

quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, como já dito, apresentando necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se dos mais velhos e receber uma educação diferenciada, que a preparasse para a vida adulta.

Atualmente, temos os estudos sobre a História Social da Infância que contribui para a compreensão desse universo imerso de sonhos, fantasia, desejos, descobertas, medos, angústias, condições sociais etc. Os estudos de Regina Zilberman nos remetem a séculos de história a perceber que

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mais igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança, manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1978, p. 15).

Ao refletir sobre o surgimento da literatura e dos contos de fadas, tal como o conhecemos hoje, conforme Couto 2009, estes surgem na França, fim do século XVII, sob iniciativa de Charles Perrault (1628-1703).

Aqui se faz importante ressaltar que ele não criou as narrativas dos contos, mas as editou para que estas se adequassem às audiências da corte do rei Luís XIV (1638-1715). Estes contos foram organizados como narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes. Apesar do distanciamento da camada popular e do desprezo pela sua cultura, a nobreza conhecia tais contos/histórias por meio do inevitável contato com o comércio ou pela presença das governantas e outros serviços em suas residências.

No século XVIII, mais especificamente na Alemanha, os irmãos Grimm publicam seus contos, recorrendo à mesma fonte original que Perrault: o folclore celta, europeu, oriental, que circulava tanto na França quanto na Alemanha.

O projeto de compilação dos contos populares alemães por parte dos irmãos Grimm visava à preservação do folclore popular, o qual se via ameaçado pelo processo de industrialização e urbanização. Estes realizaram uma série de revisões e alterações da obra, polindo-a de modo a apagar suas possíveis qualidades rudes.

Os irmãos Grimm, nas suas produções, voltaram-se para as crianças, transformando seus contos em leitura para a hora de dormir e algo observável nesse processo foi que nessas obras já se omitem os detalhes eróticos que antes apareciam.

Conforme Zilberman (2005) no final do século XIX, o surgimento dos primeiros livros infantis veio para atender às solicitações, indiretamente formuladas, de um determinado grupo social emergente, uma classe média urbana em ascensão. Surge então, neste período, um novo mercado reivindicando escritores para atendê-lo. Porém, a ausência de uma tradição na produção literária infantil os faz buscar, como alternativa, a tradução de obras estrangeiras direcionadas aos adultos e que foram adaptadas às crianças.

Atualmente falar sobre os contos de fadas, é quase o mesmo que falar em literatura para as crianças. Mas, não foi sempre assim. Por volta dos séculos XVII e XVIII foi considerada como conteúdos violentos e impróprios. Havia correntes de intelectuais que defendiam a ideia de que os contos de fadas prejudicavam a educação das crianças.

Somente no século XX é que a literatura infantil chegou ao Brasil. De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), surgiu em resposta à consolidação de um projeto moderno para o país, e que se manteve sob influência da Europa, tomando para si contos infantis da tradição popular de lá originados.

Alguns até hoje são conhecidos como: As aventuras de João e Maria, A Bela Adormecida, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho dentre outros. Estes eram contados por adultos, até que homens como Charles Perrault (1628-1703) na França, Jacob (1785-1863) Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha, transcreveram essas obras e publicaram, visando ao público infantil. (ZILBERMAN, 2005).

Entretanto, um ponto significativo e que serve de ligação das crianças com os contos de fadas é a exemplaridade. Nas referidas histórias havia a intenção de transmitir determinados valores ou padrões sociais a ser respeitados pela comunidade.

Por esta razão, até hoje se vê o conto de fadas mais como material pedagógico do que como uma arte literária. Entre os valores transmitidos nesses contos de fadas está a noção de pertencimentosocial – sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns, que faz com que as pessoas sintam-se participantes de um espaço/tempo, ocupando o seu lugar de destaque na sociedade.

2. O Espaço da Contação de Histórias na Educação Infantil

A contação de histórias e a literatura é muito relevante na educação infantil, pois é através dela que a criança desperta e exercita o imaginário e aprende com o contato oral das histórias infantis a descobrir/compreender o mundo. Desta forma, esse tipo de literatura voltada para o público infantil é considerada indispensável também para a etapa da alfabetização, na qual as crianças estão vivendo a fase de aquisição de leitura e escrita. De acordo com Aguiar:

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo" (AGUIAR, 1990, p. 36).

Diante dessa conceituação da Literatura Infantil, esse gênero literário – o conto de fadas, é um meio pelo qual o respectivo leitor aprende a desenvolver a criatividade, o senso crítico, a perceber através de determinadas situações princípios moralizantes, além de remeter a (re)afirmação de determinados valores culturais tidos como referência. Com isso, o leitor é direcionado a internalizar personagens modelos e estes podem estar apenas se referindo a uma determinada etnia. Desta forma, remete o/a leitor/a há uma hierarquização social a partir dessa criação de estereótipos para com determinados personagens nas narrativas.

Desta forma, são relevantes as afirmativas das autoras Flúvia Rosemberg e Nelly Coelho, citadas abaixo:

O livro infanto-juvenil ensina e ensina muito. A sua postura aberta e declaradamente didática se faz sentir na temática escolhida, na estrutura narrativa, na própria transmissão de princípios morais e de outras informações, ou ainda na eleição de personagens modelares. (ROSEMBERG, 1985, p.59).

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 9).

Ao refletir sobre as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, podemos observar que as crianças pequenas gostam muito de ouvir histórias, sejam elas lidas ou contadas e a necessidade de efetivar um espaço para contação de histórias.

Por esse motivo, há uma necessidade de inclusão de momentos para contação de história como atividades permanentes, nas quais as histórias para os pequenos sejam lidas e outras vezes contadas, implementando diferentes gêneros e metodologias com recurso de extrema importância nesse processo.

Quando se propõe momentos de leitura para as crianças, mostramos a elas um pouco do mundo. O olhar de um autor, o modo como ele pensa, seus sentimentos, sua sensibilidade, a história que desejou contar.

Quando o professor lê, oferece às crianças a possibilidade de fruição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos.

Embora pareçam ser a mesma coisa, as narrativas envolvem

[...] as aprendizagens envolvidas nestas duas situações são diferentes. Quando lê uma história para as crianças, o professor atua como um modelo de leitor, fala sobre a escolha do livro, o título, o nome do autor, do ilustrador etc. Ao ouvir uma história lida, a criança entra em contato com a linguagem escrita, que possui características próprias: é imutável – o texto é sempre o mesmo, não importa quem lê –, apresenta construções muitas vezes diferentes das que se usa para falar, como a linguagem poética, as rimas, o próprio encadeamento das palavras cuidadosamente escolhidas pelo escritor. (BRASIL, CEERT, 2012, p.40)

Ao ler e contar histórias para bebês e crianças, sabemos que algumas estratégias devem ser utilizadas, além da escolha de livros com ótimas ilustrações, texto bem escrito, divertido, materiais diferenciados que chamem a atenção das crianças referente a faixa etária, com repetições tão ao gosto dos pequenos, oportunizando um momento de aprendizagem significativa ao seu pleno desenvolvimento.

3. Refletindo a Questão Étnico-Racial na Literatura

Na Educação Infantil, dentre as diversas atividades contempladas, a comunicação oral e as narrativas têm papel fundamental, já que as crianças inicialmente se

comunicam, sobretudo, corpórea e oralmente, por isso, exercitar essa habilidade é fundamental para ampliar seu repertório.

As discussões a respeito de raça e etnia na sala de aula ainda é um tema de muitas discussões e às vezes apresenta-se como motivo de insegurança para muitos professores principalmente na Educação Infantil, visto que muitos acreditam que nesta etapa a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano das crianças. Existe um discurso que permeia esse território, onde sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade, onde na verdade, sabemos que não é isso que ocorre.

Vários estudos que tratam das relações raciais na infância nos dão subsídios necessários que há sim, muitas situações de discriminação e preconceito que envolvem crianças desde a Educação Infantil. A inserção dos elementos referentes ao cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004), têm sido um desafio para os educadores da educação básica, que apresentam grande dificuldade em desenvolver práticas educativas, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos alunos na história nacional, além de promover a educação para as relações étnico-raciais.

É no contexto da sala de aula da educação com crianças, que a literatura infantil, tem muito a contribuir também para a questão da diversidade e da promoção da igualdade entre todos, onde nos últimos anos houve um aumento muito grande de obras publicadas, cujo tema principal é a diferença. Assim, essas obras, enquanto pedagogias culturais, atuam diretamente nas escolas, produzindo sujeitos a partir de suas narrativas.

É no cotidiano da Educação Infantil que, facilmente percebemos a partir deste contexto, que os contos utilizados em sala de aula em sua maioria são de cultura predominantemente branca, como destaca alguns estudos da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão onde ressalta

Principalmente com relação aos contos, sempre se enfatizam aqueles da tradição europeia, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros. Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americano, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos. (MEC/SECAD, 2006, p.171)

Ao apresentar os Contos de fadas para os nossos alunos, num primeiro momento nas turmas de Educação Infantil, muitas das vezes o professor não está atento a importância da reflexão do padrão de beleza que é explícito nessas obras, geralmente eurocêntrico e a posição social dos personagens que são apresentados no enredo, nem mesmo as quais foram as condições para a escolha dos personagens.

A fada, a princesa, a mocinha são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada etc. O mocinho e o príncipe são altos, corpulentos, fortes, elegantes, bem barbeados, sempre com o aspecto de quem acabou de sair do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie e qualidade. (ABRAMOVICH, 1989 p.12).

Nessa perspectiva, nos convém refletir sobre como vem sendo feita a formação de docentes, aqueles que vão atuar nessa etapa da educação básica, e também nas outras modalidades, além da forma de desenvolver e contribuir com a construção da afirmação da identidade racial desde a educação infantil dessas crianças.

Pois ao refletir sobre as diferentes ressignificações da nossa história e da cultura, visto que fomos formados pela lógica do racismo ambíguo, sob a égide da branquidade normativa, construído através do mito da democracia racial, isso sem contar com as múltiplas vozes que nos compõem como a do colonizador, que permanecesse inclusive na produção da literatura infantil e a qual necessitam ser repensadas e urgentemente adequadas. (SILVA; ROSEMBERG 2008, p.104).

Oportunizar o acesso e o estudo dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) - 1998, além de outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na educação Infantil, são atitudes fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade.

Ao estimular o compromisso desses profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária podemos construir novas práticas que venham a promover a igualdade racial nessa etapa.

Após analisar algumas obras e aprofundar os estudos sobre os Contos de fadas e a construção do imaginário na Educação Infantil, observamos que diversos autores como Bettelheim (1980), Franz (1981), Fromm (1973), Wamer (1999) e Propp (2002), têm se debruçado sobre a temática dos contos de fadas, os quais se apresentam sempre articulados a um discurso pedagógico, buscando governar a infância, vinculados a uma concepção moral. Isso se dá como forma de refletir que é nesta fase da infância que o respeito, à diferença racial e o próprio ato de vislumbrar seu valor histórico também são construídos.

Ao oportunizar o estudo e apresentar histórias, contos, que contemplem personagens negros ao valorizar a literatura africana e afro-brasileira para as crianças desde a Educação Infantil, podemos retratar a realidade histórica de um povo advindo da África com sua riqueza cultural e naturalizada brasileira a partir da relação com outras culturas, tornando essa, como parte de uma identidade própria brasileira, a qual irá contribuir para formação de aportes necessários a construção da sua identidade.

Este olhar sobre a identidade negra é algo que deve ser construído desde as séries iniciais, mais especificamente desde a Educação Infantil, com o intuito de desenvolver uma geração mais consciente de suas origens culturais, religiosa, social, etc.

Neste sentido, ao negar a diversidade e os aspectos relacionados a cultura da comunidade nas ações pedagógicas, Cavalleiro (2001, p.93) adverte que:

Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura difundida como exotismo e/ou primitividade.

É no espaço escolar que em sua maioria inicia a construção da subjetividade das crianças negras, e neste, ocorrem os seus primeiros contatos com preconceitos, estigmas e racismo. A desigualdade racial nas escolas e instituições de educação infantil é uma realidade marcante no histórico brasileiro e o que é oferecido nestes espaços, sejam da infraestrutura ao pessoal, é uma realidade marcada por lacunas que ferem os direitos dessas crianças de ter um espaço de socialização que lhes permita uma convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento.

Ao considerar

[...] a diversidade etnicorracial, sabemos que existe uma concentração maior de crianças negras em instituições como creches comunitárias e filantrópicas. Portanto, não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas está presente na Educação Infantil, considerando-se o acesso a essas ofertas de atendimentos, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos (as) profissionais que ali atuam principalmente a sua formação. (MEC/SECAD, 2006 p. 35)

Neste caso, a criança negra quando negada essa possibilidade de construção coletiva e de valorização da diversidade, esta encontra dificuldades em se identificar com o seu grupo de pertencimento racial, uma vez que afirmar-se como negro em nossa sociedade, que se apresenta de forma preconceituosa, machista, sexista e excludente é incorporar-se a estereótipos negativos.

Segundo Cavaleiro (2000) existe uma precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco.

4. Considerações Finais

Por meio desse estudo, considera-se que a ausência de discussões sobre essa temática na escola, e no caso, na educação infantil que contempla os centros de educação infantil e instituições, sejam públicas ou privadas, desencadeiam problemas crescentes de violência moral, física, social e tantas outras, já que não é incentivado o desenvolvimento por uma cultura de aceitação de si, como parte de um grupo de valor, sem rotulações de quem seja inferior ou superior, melhor ou pior, mas, propor o fazer-se educar numa perspectiva de construção do indivíduo como um ser igual, independente de etnias, raças, crenças, valores, etc.

Ao propor tais ações, não podemos esquecer que se tratam de um compromisso institucionalizado, em que a sociedade deve despertar em seu papel de cobrar e se fazer cumprir essa prática democrática e emancipatória principalmente no ambiente escolar, e que seja iniciado desde os primeiros anos de institucionalização.

Diante disso, outro ponto importante ao observar diz respeito a importância entre a união dos sistemas de ensino, as instituições de apoio e desenvolvimento da cultura, como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, as Universidades, a formação contínua

desses professores que atuam na educação básica, contemplando desde a Educação Infantil.

Se faz pertinente enfatizar que a literatura africana e afro-brasileira possibilita a construção também de valores morais e ensinamentos que propiciam as crianças construírem afirmativamente sua identidade racial, conhecendo elementos sobre seus ancestrais que lhes forneçam a valorização e o orgulho do seu pertencimento racial, diferindo da perspectiva escravocrata ou abolicionista que erroneamente é enfocada nas escolas, desenvolvendo dessa maneira, a autoestima e autoconceito elevados nestas crianças.

Histórias que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano da educação infantil, mas são reveladores de uma prática que talvez possa prejudicar o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels. (CAVALLEIRO, 2005 p.17).

Na diversidade de gêneros textuais ao qual a tradição africana está permeada os contos se caracterizam como uma pequena história que também apresentam um caráter moralizante. Algumas delas possuem uma moral, introduzida no prólogo ou ao final da história, as quais facilitam identificar uma atitude ou um comportamento valorizado e aqueles que devem ser modificados.

No entanto, nem todos os contos ou fábulas apresentam-se dessa maneira, pois em algumas delas a moral permeia toda a história. É interessante pensar que esse gênero faz parte da cultura de diversos povos, continentes e países, para além do continente africano.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1992, p. 20).

É nessa perspectiva que os elementos da literatura africana e afro-brasileira podem ser utilizados como uma proposta didática eficaz na Educação Infantil, ao possibilitar a construção afirmativa da identidade racial, uma vez que os mesmos discutem aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil e fomentam o pensar criticamente sobre a diversidade de realidades que permeiam nosso cotidiano.

A partir desses estudos, compreendemos que o trabalho sistemático e contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira permite a algumas crianças

negras enxergar beleza no seu pertencimento racial, na sua pele e nos seus cabelos, contribuindo assim com a formação afirmativa da identidade das mesmas.

Neste sentido os contos e histórias aqui mencionados propõem uma reflexão ao partir do pressuposto que as narrativas, os personagens e até as próprias ilustrações apresentadas nos livros de histórias, dos contos de fadas e da literatura apresentada nessa etapa da educação, muitas das vezes, produzem ou reproduzem formas simbólicas que muitas vezes hierarquizam a brancos de um lado, negros(as) e indígenas de outro, ainda em que medida operam para a emancipação ou para o respeito à diferença.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 1989, 174p.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 1990.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 11-28.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.213p.

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

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANZ, Marie Louise von. **A interpretação dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé:1981. p. 15-33.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida**: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 172-76.

JOVINO, I. S. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negras no Brasil. In: Souza, F.; LIMA, M. N. (ORGs.). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 180-217.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6 ed. São Paulo: ed. Ática, 1999.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Paulo V. B.; ROSEMBERG. Fulvia, **Brasil**: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (Org.) **Racismo e Discurso na América latina**. São Paulo: Contexto, 2008. P.77-119.

WARNER, Marina. **Da fera à loira.** Sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global. 1978. 118p.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

João Borges da Silva¹²

Resumo: O estágio supervisionado constitui uma importante atividade no caráter formativo e educativo de professores. Este se sobressai como uma teoria para conhecer a realidade prática de perto, e nisso, muitas vezes ocorre um choque entre o teórico e o prático que, certamente, contribui para que o educador possa amadurecer através de suas experiências. E neste sentido, o objetivo do presente artigo é descrever os conhecimentos adquiridos através da ação de desenvolvimento do Estágio regencial no Ensino Fundamental II da Universidade Federal do Piauí. As práticas desenvolvidas abrangeram circunstâncias distintas de aprendizagem e ensino. A o local, ao qual serviu de campo de estágio foi a cidade de São José do Piauí, sendo realizado no nono ano do ensino fundamental na Unidade Escolar Municipal Severo Eulálio. Desde os primeiros dias, tal prática revelou-se desafiadora devido à realidade educacional à qual o sistema público de ensino brasileiro está submetido. As atividades se realizaram a partir de observações dos integrantes da turma buscando se chegar a um melhor conhecimento de quais metodologias melhor seria para a realidade local. Foi necessária a preparação de um plano de trabalho, bem como, embasamento pedagógico para descobrir quais as intervenções didáticas seriam necessárias para o bom andamento das aulas. Utilizamos como base teórica Alarcão (2001), Delors (2001), Vasconcellos (2005), Antunes (2003) entre outros que contribuíram de modo valioso para a realização desta observação. Nas observações, foi observado, através de um diagnóstico sobre a realidade escolar e o cotidiano no aluno em sala, que o estágio deve ser considerado como um período de intensas trocas, onde o estagiário não somente ensina, mas também, na medida em que se ensina também se aprende. Assim, esse processo é um dos grandes responsáveis pela ação formativa, sendo este o meio que permite um intercâmbio mais próximo entre o habitual e as experiências da escola.

Palavras-Chave: Estágio, Prática Educativa, experiências

Abstract: The supervised internship is an important activity in the formative and educational character of teachers. This stands out as a theory for knowing practical reality at close quarters, and in this, there is often a clash between the theoretical and the practical, which certainly contributes to the educator being able to mature through his experiences. And in this sense, the objective of this article is to describe the knowledge acquired through the development of the Regentary Stage in Elementary Education II of the Federal University of Piauí. The practices developed covered distinct learning and teaching circumstances. A, which served as an internship field was the city of São José

¹² Graduando do curso de letras português da UFPI-CSHNB

do Piauí, being held in the ninth year of elementary education at the Severo Eulálio Municipal School Unit. Since the early days, this practice has proved challenging due to the educational reality to which the Brazilian public education system is subjected. The activities were carried out based on observations of the members of the group seeking to arrive at a better knowledge of which methodologies would be best for the local reality. It was necessary to prepare a work plan, as well as a pedagogical basis to find out which didactic interventions would be necessary for the good progress of the classes. We used as theoretical basis Freire (2006), Barbosa (2009), Vasconcellos (2005), Antunes (2003) among others that contributed in a valuable way to the realization of this observation. In the observations, it was observed, through a diagnosis about the school reality and the daily life in the student in the room, that the stage should be considered as a period of intense exchanges, where the trainee not only teaches, but also, to the extent that teaches you also learn. Thus, this process is one of the great responsible for the formative action, being this the means that allows a closer interchange between the habitual and the experiences of the school.

Key words: Internship, Educational practice, experiences

1. INTRODUÇÃO

O universo escolar deve ser visto como um ambiente onde há o predomínio da miscigenação, ou seja, tem que ser visto como um ambiente em que existe uma grande quantidade de pessoas que fazem uso de costumes e culturas diferentes. Nela, cada componente, seja ele funcionário da mesma ou aluno, tem o seu modo de pensar, de enxergar a realidade que os cercam; neste sentido, podemos enxergar a escola como um ambiente de trocas culturais, de aprendizagem. A partir do momento em que essa interação passa a existir o conhecimento é apenas um fruto de tais atitudes, tendo em vista que na medida em que se ensina simultaneamente também se aprende. Além disso, a escola como uma das instituições sociais, juntamente com a família, deve ser responsável pela educação e inserção social do aluno na sociedade. Ainda é perceptível um grande distanciamento entre a teoria e a prática, as escolas em sua maioria, não se prepararam para questões voltadas a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais que às vezes se veem limitadas ante a um defeituoso sistema que, infelizmente, ainda persiste.

Apesar de tal realidade, é inegável que a instituição escolar em si passa por um momento de profundas transformações em seus meios e métodos de relacionar com o estudante, bem como com seu corpo docente; tornando perceptível que o que anteriormente era feito com objetivos bem diferentes hoje ganha novos rumos, uma vez

que ela não apenas ensina/repassa os conteúdos, mas está se inserindo cada vez mais na vida dos seus alunos de forma integral; principalmente nas pequenas cidades como foi o caso observado, o que inegavelmente é um ponto positivo, pois há a necessidade de uma maior integração entre escola-família-aluno-sociedade para que haja a concretização de fato do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, essas mudanças, infelizmente, estão acontecendo de forma tímida e limitada a alguns setores da sociedade; pois é perceptível que o apoio familiar ou comunitário na maioria das instituições de ensino é quase inexistente. Apoio esse que seria essencial para o pleno desenvolvimento escolar dos educandos. Assim, observou-se que os alicerces fundamentais para o desenvolvimento do estudante, que pode ser visto como escola, família e sociedade, não cooperam mutualmente, cada um tem seu próprio sistema que o rege; o que debilita mais ainda a educação brasileira tornando-a num ensino defasado e quase ineficiente visto que para o pleno desenvolvimento de tais instituições necessita-se de que ambas trilhem esse caminho juntas amparando-se mutuamente.

Assim, apesar de ser visível a existência de uma grande vontade de transformar essa triste realidade por parte da escola, a família e os governantes parece não se importar com a perduração dessa realidade, visto que o apoio oferecido pelos mesmos ainda é insuficiente. Atualmente, o profissional de ensino tem que possuírem um grande “jogo de cintura” para atender a demanda que se exige dos mesmos, pois além de professor, tem que desempenhar o papel de amigo e até mesmo de pais, tendo que se preocupar e tomar parte na vida dos seus alunos, os educandos. É nesse sentido que se afirma que a profissão docente vai além do ensino de alguns conteúdos importantes para formação dos alunos, pois, é papel do professor, além de transmitir conteúdos, transmitir ensinamentos morais intrínsecos a qualquer ser humano; fazendo com que a profissão ganhe novas responsabilidades e prioridades.

É importante observarmos que qualquer profissional é fortemente influenciado pelo local onde ele trabalha, sejam elas impressões, comportamento etc. O fato é que se carrega algumas marcas dessa organização, bem como de sua profissão. Isso faz com que o local de trabalho em que porventura alguém venha a desempenhar alguma função também aja com que o profissional se adapte com o sistema interno do mesmo e seja modelado de acordo com as necessidades apresentadas. Na área da educação não é diferente, o ambiente escolar exige que seus profissionais se dediquem para cumprir as

normas que o regem, saindo de sua introspectividade e passando a trabalhar com uma visão coletiva. Podendo assim se afirmar que o ambiente escolar produz grandes influências no comportamento de seus profissionais.

Assim, o modo de agir de um profissional novato não é o mesmo de um profissional experiente, pois o ambiente em si provocou mudanças positivas no seu modo de lecionar suas aulas (ou pelo menos se espera isso). Nisto, podemos perceber que toda essa responsabilidade de ensinar funciona como uma forma de aprimoramento do processo educativo. Tudo isso faz menção a um objetivo maior que é a realização do ato de educar, assim, pode-se afirmar que ensinar é, dentre outras coisas, aprender. Não o aprendizado mecânico, mas o conhecimento que é construído passo a passo, não somente pelo aluno, como também pelo professor, pois como mencionado acima, é ensinando que também se aprende. Por isso, Conhecer o espaço educacional, bem como as práticas que o regem, através do estágio e analisar essas áreas nos faz conhecer a realidade e compreender o sentido do lugar, assim como da profissão que nos aguarda; e ao mesmo tempo, o estágio nos torna mais próximo do público e principalmente do magistério no qual nos identificamos e faremos parte.

A reflexão acerca das práticas e da realidade é essencial para a aproximação da realidade escolar, sempre integrando as informações e experiências adquiridas para a construção de um conhecimento que envolve teoria e prática. Assim, esse estágio que foi realizado na Unidade Escolar Municipal Severo Eulálio na cidade de São José do Piauí na turma do nono ano “A” do turno tarde visando, antes de tudo, conhecer a realidade enfrentada pelo professor de língua portuguesa, bem como colocar em prática as metodologias discutidas durante a formação e as aplicar em sala de aula para melhor realização da tarefa de construção e aprimoramento do ensino. Também atentou-se para a realidade física da escola, sua estrutura, pois a mesma é uma base essencial para a que o processo de ensino saia do papel e passe a tornar-se uma realidade, além da observação dos espaços ofertados por ela para o lazer entre outras coisas que serão expostas ao longo deste trabalho.

As Bases da educação: Do Atraso à Inovação

A educação brasileira infelizmente ainda não pode se qualificar como uma educação de qualidade. Os últimos censos indicam que a mesma está entre as mais

deficitárias do mundo; isso se deve a muitos fatores, porém, um dos fatores que mais contribui para esta defasagem educacional está na desvalorização do magistério no país; bem como do próprio ambiente escolar, que não possui estrutura adequada para cumprir o seu papel ante a sociedade. Pois, não consegue acompanhar as mudanças que ocorreram na sociedade, que exige cada vez mais da escola, concordamos com Delors (2001, pag. 161) ao dizer que:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evoluiu tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida.

Então, pode-se verificar a partir de então, o que realmente acontece com o ensino brasileiro, ou seja, o mesmo não consegue se adaptar às mudanças sociais exteriores à escola, tornando-se um ensino que não consegue atender à grande demanda a qual está submetido. Pois, verifica-se que em alguns casos que mesmo o professor sendo muito qualificado para desempenhar aquela função, na maioria das vezes, a estrutura escolar além da própria estrutura do ensino em si não o ajuda. Também é necessário se levar em consideração a dificuldade de lecionar aulas em salas de aulas com um pequeno espaço físico e assim, extremamente, superlotadas, que com tudo isso não apresenta uma estrutura adequada para que se estabeleça um ensino de qualidade. Pois funciona como algo que desmotiva não só o professor, mas, principalmente, o aluno.

Nesse sentido, Alarcão (2001, pag. 27) argumenta um detalhe muito importante que precisa ser observado no ambiente escolar, ele afirma que “Se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como um organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente aprender a construir conhecimento obre si própria nesse processo”.Nisto, percebemos que o ambiente escolar deve estruturar-se como um ambiente vivo, dinâmico, que realmente faça efeito e transforme a vida de seus alunos; não com qualquer coisa, mas com conhecimento.Esse deve ser o objetivo maior do ambiente escolar: produzir conhecimento. Incentivando a coletividade, a cooperação ensinando o aluno a ser autor de sua própria história. Infelizmente, esse é um processo complexo que demanda estudo e raciocínio por parte de educadores e governantes para que se tracem metas adequadas para que a escola deixe de ser apenas “um lugar” e passe a ser “o lugar”. Pois já afirma Steban (2007.

Pag. 21) que o processo escolar age explicita e diretamente sobre os estudantes, ou seja, tudo tem que girar não com foco em terceiros, e sim, no próprio estudante.

E tendo em vista tudo isso, o estágio supervisionado visa conhecer esse processo educacional de perto, buscando uma maior compreensão de parte dessa realidade. Como afirma Bernardy et al, (2012, pag.1 “O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. ” Assim, observamos que o estágio supervisionado constitui como uma prática indispensável na formação de profissionais competentes, preparados para poderem enfrentar e vencer as grandes dificuldades que apresentam o ambiente educacional brasileiro. Essa prática auxilia em uma maior experiência, capacitação e aprimoramento das capacidades desses profissionais e assim contribui na solidificação de grandes mudanças na educação tão visionadas pela sociedade. Veja o que explicita Scalabrin et. Al (2015 pg. 2):

O aprendizado é mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática, o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia [...] Na efetiva prática de sala de aula, o estagiário tem a oportunidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria.

Através deste ângulo, podemos então, ter uma dimensão que o estágio constitui um importante período na formação de profissionais competentes, e conseqüentemente, na melhoria da educação brasileira em si, pois, é durante a prática do estágio que podemos concretizar aquilo que adquirimos em nossa formação acadêmica e, além disso, conhecer as nossas limitações, bem como as nossas virtudes. Isso sem falar no objetivo principal, em que na medida em que ministramos aula, estamos aprendendo a ministrar. Preparando o professor para essa dualidade presente na escola, ou seja, a dualidade consiste em “ensinar para aprender” e conseqüentemente “aprender para ensinar”.

2. DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola observada foi a Unidade Escolar Municipal Severo Eulálio, escola essa de ensino fundamental I e II; a mesma se localizada na cidade de São José do Piauí. A escola dispõe de uma estrutura que atende às exigências básicas dos alunos. Possui pouco espaço interno e pouco número de salas, por isso, a escola funciona em três horários para que possa suprir todas as demandas. A estrutura do prédio é bem antiga,

porém conservada, assim, a escola tenta adaptar seus alunos dentro de seus domínios, sempre buscando a melhor forma para que se chegue a uma boa aprendizagem.

Entre os equipamentos básicos para o funcionamento da escola, a mesma possui: computadores administrativos, computadores para os alunos, televisão, copiadora, equipamentos de som, impressora, retroprojetores, DVD, Datashow, entre outros equipamentos essenciais para o bom andamento do processo de ensino. Possui uma infraestrutura precária, quanto a oferta de serviços básicos, a escola dispõe de água encanada, água filtrada, energia elétrica, fossas de saneamento básico, coleta periódica de lixo, acesso a internet banda larga.

Quanto às dependências da instituição, como mencionado anteriormente, possui um espaço físico muito limitado, que não é suficiente para atender à sua demanda. A escola possui quatro salas de aulas, sua direção está integrada à coordenação e a biblioteca, possui também um laboratório de informática onde os alunos podem ter acesso à internet banda larga, porém, os mesmos por motivos desconhecidos não fazem uso da mesma. A escola também dispõe de uma pequena cozinha, onde é servida diariamente a alimentação escolar para os alunos, possui apenas 4 banheiros (um masculino e um feminino destinado para os alunos e um masculino e um feminino destinado aos funcionários). O professor também tem uma pequena sala a sua disposição.

A escola também possui dois pátios, sendo que o pátio central é coberto, enquanto que o pátio lateral não é coberto, mas pode ser usufruído por todo o corpo de alunos. Quanto aos profissionais, verifica-se que, mesmo sendo considerada uma pequena escola de interior, a escola possui profissionais qualificados para o desenvolvimento com eficácia da tarefa de aprendizagem. Ao todo são 25 profissionais que fazem parte do corpo de trabalho da mesma. Ambos os professores são habilitados para o magistério, pois, todos possuem curso superior; todos eles possuem uma boa interação entre si. O lamentável é que, geralmente, lutam somente com a vontade e garra para transformarem a realidade educacional local, pois, por se tratar de uma escola pequena, poucos são os recursos a ela destinados.

Verifica-se ainda que existe uma grande integração entre todos os profissionais que fazem parte da escola, diretores, secretários, cozinheiras, vigilantes e claro, professores, todos empenhados para a propiciação de um bom aprendizado por parte dos alunos. E assim, durante esse período de regência, pôde-se perceber a grande luta desses

profissionais para poder ofertar uma educação com qualidade, onde não raramente, quando queriam fazer algum evento entre os alunos, não hesitavam a eles mesmos (os professores) financiarem o evento devido aos poucos recursos disponíveis. Bem, essas e outras pequenas atitudes revelam o grau de comprometimento de cada profissional com o seu ambiente de trabalho e principalmente com a finalidade do mesmo, que se resume em: educar, que segundo o dicionário Aurélio significa: Promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo, e isso, eles realizam com presteza.

3. DISCURSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

A língua portuguesa é vista por alguns de seus falantes como uma das línguas mais difíceis de serem estudadas. Suas regras de funcionamento, bem como seu modo de realização fazem com que muitos a vejam como algo quase que indecifrável e assim não se interessam em buscar conhecê-la mais profundamente. Vale a pena ressaltar que por estarmos vivenciando um período extremamente crítico na educação brasileira quanto ao ensino da língua portuguesa. As salas de aula as quais estava responsável, não fugiam à regra, conseqüentemente, apresentaram os mesmos problemas; onde apesar de varias mudanças serem necessárias, quanto aos seus modos e métodos de ensino, as mudanças na educação não podem ser repentinas, sem planejamento, e principalmente no ensino fundamental II, período essencial para a formação acadêmica e social de seus alunos.

A regência se deu em duas turmas do ensino fundamental II, o 5º ano A e o 9º ano A, ambos no turno da tarde. As realidades das duas turmas eram totalmente diferentes, apesar de estarem localizadas no mesmo colégio. As atividades do estágio foram iniciadas no dia 26 de março, em uma quarta feira, no 5º ano, através da observação da turma, para se inteirar sobre os métodos avaliativos e como o comportamento da turma para poder então, planejar a forma e os métodos que melhor se adequariam a turma na hora da prática na sala de aula. Depois da semana de observação, iniciou-se a regência justamente durante a semana de avaliações da escola, até então, o estágio concentrou-se somente no 6º ano.

Na semana seguinte após a avaliação, a regência expandiu-se para as duas salas. Inicialmente, percebe-se que houve certa perplexidade por parte dos alunos; talvez, não sabia o que esperar do novo mestre que agora, por certo período de tempo ministraria as

aulas de português. Apesar daquela novidade, ambas as turmas se comportaram de modo normal, e então, pode-se introduzir os conteúdos referentes ao mês de abril. Um dos grandes problemas presenciado no atual sistema de ensino público brasileiro está na questão da carga horária. O professor não possui tempo suficiente para poder ministrar todo o conteúdo indicado para uma turma, isso é prejudicado ainda mais, em certas ocasiões, pelo desinteresse dos alunos, onde o professor perde vários minutos de seu pouco tempo de aula para estar chamando a atenção dos alunos devido à desordem que se estabelece na sala.

Em ambas as turmas pode ser verificar os grandes desafios que o professor tem que enfrentar pra realizar o seu trabalho, salas pequenas e superlotadas, a ausência de ventilação, alunos descompromissados com a aula, consigo mesmo e com o seu futuro, pois durante algumas aulas, formam-se alguns grupinhos de conversa que atrapalham o andamento da aula. Mesmo com muito esforço às vezes não se consegue ter domínio sobre a aula, tendo as vezes que gritar para que possam ouvir o que então está sendo ensinado. Mas não são todos os alunos que se encaixam nessa faixa, pois, ambas as turmas, possuem alunos extremamente dedicados e preocupados com o seu futuro.

É importante salientar que as duas turmas possuíam um comportamento bem diferenciado entre si, pois, enquanto o 6º ano era mais eufórico, talvez por causa da idade, por serem crianças na faixa de 11 anos de idade. Em oposição a mesma, as aulas ministradas no 9º ano, eram menos cansativas, talvez os alunos estivessem mais maduros, a faixa etária dos mesmo era em torno de 14 anos, os conteúdos sempre fluíam melhor, devido ao bom comportamento da sala. Mas mesmo assim, ainda existiam alunos que desviavam a sua atenção para conversar paralelas ao assunto ministrado. Em contraposição aos alunos do 6º que em sua maioria eram bem menos preocupados com o aprendizado.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a falta de estrutura por parte da escola para a recepção de alunos especiais, com algumas deficiências. Nas duas salas em que foi realizado o estágio, havia 4 alunos especiais. Sendo duas alunas no 6º ano (uma com deficiência fonológica e outra com deficiência mental) e 2 alunos no 9º ano (um surdo/mudo e outro com deficiência visual). Como se pode imaginar, o professor tem uma tarefa muito árdua, uma vez que seu papel é buscar meios e métodos de envolver tais alunos no ambiente da sala de aula para que não venham eles a sentirem-se rejeitados, excluídos em relação aos demais componentes da turma.

Além disso, outra preocupação está quanto ao ensino do conteúdo para os mesmos; o que não é fácil, tendo em vista que a escola não dispõe de nenhum meio alternativo de inclusão para os mesmos. O gratificante é perceber que mesmo limitações, os alunos sempre estão presentes nas aulas buscando o aprendizado e sempre estão buscando uma igualdade com os demais membros da turma, sendo que, eles mesmos, rejeitam qualquer atividade diferenciada dos demais alunos, uma forma de mostrar que apesar das limitações de cada ser humano, somos todos iguais.

Uma grande preocupação no momento de preparar as aulas está na busca de meios alternativos como fonte de referências para o conteúdo das aulas e não focar tão somente no livro didático; pois o uso excessivo do mesmo, às vezes, tornam as aulas que repetitivas e cansativas, já que o aluno sempre quer poder experimentar novas formas e métodos de ensino e quando estes viram uma rotina, já não chamam tanto a sua atenção. Para isso, buscou-se soluções didáticas como uma tentativa de sair da rotina, buscando novos métodos e tecnologias para melhor facilitar esse árduo processo que é o ato de aprendizagem; e para isso, sempre que possível, foi utilizado Datashow para expor as aulas, e após o fim de cada conteúdo, buscou-se sempre realizar um trabalho avaliativo (geralmente uma atividade) para verificar o nível de aprendizado por parte dos alunos.

Também procurou-se focar em ambas as faces da língua portuguesa, tanto gramática quanto questões literárias envolvendo a leitura e produção textual. No processo de ensino da leitura e reflexão textual, sempre se buscava aliar a teoria à prática. Onde, por exemplo, sempre que abordava algum gênero textual, explicava-se cada uma de suas características; e para não ficar apenas na teoria, frequentemente trazia alguns textos para ser realizada a leitura e a reflexão textual, e então, pedia-separa os alunos encontrarem tais características daquele gênero no texto a fim de encontrar a compreensão geral do mesmo. Enfim, sempre buscou-se aliar teoria à prática.

Durante o processo de produção textual, foi verificado que os alunos de ambas as turmas apresentaram uma grande dificuldade na escrita dos textos, pois, uma das finalidades utilizadas para a produção textual é verificar o nível de escrita de cada aluno, fato esse que causou bastante preocupação, pois havia erros gravíssimos não só de pontuação, mas principalmente na grafia das palavras. Além desses pontos negativos, outro fator que é relevante para a concretização dos mesmos é o desinteresse de alguns,

que não realizavam tais tarefas e viam as aulas mais como uma “obrigação” do que como uma “oportunidade de aprendizagem”.

Finalmente, os últimos conteúdos focados em ambas as turmas estavam relacionados à gramática portuguesa, no sexto ano os assuntos estudados são questões referentes encontro consonantal e dígrafo, letra e fonema sem contar com questões que dizem respeito às variações linguísticas; enquanto isso, no 9º ano, o assunto gramatical estava voltado às orações subordinadas substantivas – subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, apositiva e predicativa. Os alunos de ambas as turmas tiveram, igualmente aos demais conteúdos ministrados anteriormente, grandes dificuldades, nada que não pudesse ser superado com muito esforço.

Como explicado anteriormente, um dos meios utilizados para sair um pouco da rotina era fazer uso do livro didático, mas não utilizava-lo como única fonte, assim, sempre se expunha os conteúdos através de slides e, além disso, utilizava-se vídeos e textos para chamar a atenção da sala o que resultaria em uma maior aprendizagem por parte da mesma. Esses recursos eram mais que suficientes para aqueles alunos que realmente tinham o desejo de aprender. E assim, apesar das dificuldades, pode-se afirmar que as salas apresentaram um bom nível de aprendizado.

O último ponto a ser salientado está no modo como se utilizou os recursos didáticos disponíveis, onde mesmo sendo pouquíssimos, partiu-se do princípio que quando se tem vontade de ensinar e domínio no que se ensina, não é preciso grandes e caras coisas pra tornar uma aula dinâmica e produtiva, pois vê-se que a escola escolhida está inserida em um meio social extremamente pobre, além da escola em si oferecer apenas uma estrutura mínima para a realização do ato de ensino, porém, é preciso sempre que possível sair um pouco da rotina, nem sempre é possível, porém, houve o desejo e a tentativa de ensiná-los o novo. Neste sentido, quase não se utilizava o quadro, visto que boa parte da aula era oral, ou expositiva através de slides, focando não somente nos gêneros textuais, mas também, na gramática, na leitura e na interpretação de textos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regência faz com se perceba a relação que há entre a teoria e a prática, e, como os profissionais lidam todos os dias com as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho do magistério. Após fim do período de regência do estágio, pode-se afirmar

que os professores vivem em uma “corda bamba” todos os dias na tentativa de mediar o conhecimento que se tem disponível com as condições impostas pela realidade escolar: a falta de incentivo adequado, falta de recursos além das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, além das particularidades de cada estudante, tendo que encontrar a melhor forma, o melhor método de socializar os conteúdos, que conhecendo a realidade de cada aluno, o que se torna uma tarefa difícil e estratégica para a elaboração de uma aula.

Nessa percepção, uma aula que é construída de forma criativa e alegre tona-se perceptível o grande nível de aprendizado, participação, interesse e compromisso, entre outras coisas essenciais para a construção do ensino. Não que não existam certas falhas, mais o importante é que todos sejam autores, construtores de sua própria história. Assim, apesar das diferenças apresentadas entre os estudantes das duas salas de aulas, houve um amplo esforço em proporcionar o melhor conhecimento e o melhor meio de ensino. E a recompensa é saber que tudo isso não foi em vão, pois, em ambas as turmas pôde se notar um alto grau de aprendizado.

Com tudo que foi abordado, pode-se afirmar que o trabalho de ensinar não é algo individual, pelo contrário, o processo de ensino é algo que é construído coletivamente; isso faz com que se aprenda todos os dias, e ao mesmo tempo faz com que o profissional se torne parte da vida escolar e social dos seus alunos, de mestre passa a ser o amigo que muito tem a contribuir na sua formação. Porém, vale a pena ressaltar que, o bom aluno não é fruto somente do esforço de um bom profissional ou mesmo de uma instituição de ensino, é um processo que precisa contar com o apoio da família, uma vez que, o aluno não vai ficar pra sempre “confinado” naquela escola, pelo contrario, ele está sendo preparado para a vida fora dele.

Em conclusão, não seria equivoco afirmar que esses alunos são privilegiados em estudar em uma escola com profissionais muito competentes e que realmente se preocupam com o bem estar dos alunos, preparando-os não somente para estar nas quatro paredes do ambiente escolar, mas também para o mundo lá fora que os espera. A única coisa lamentável é que infelizmente o professor brasileiro tem como única arma para enfrentar a triste realidade que a cerca a boa vontade e pouquíssimos recursos disponíveis. Se com apenas isso, já se consegue obter excelentes resultados, imagine se realmente houvesse uma preocupação nacional quanto à educação dos nossos

brasileirinhos e brasileiras que contam apenas com a sorte e a fé para sustentar de pé a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre; Artmed, 2001
- BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2009.
- BERNARDY, katieli. Et al. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. Unicruz, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto: Editora Afrontamento, 2002.
- ESTEVÃO, Carlos. Educação e Sociedade: revista quadrimestral da ciência da Educação, nº 77. dez / 2001.
- DELORS, Jacques(org). **Educação; um tesouro a descobrir**. Porto alegre: Artimed, 2001.
- ESTEBAN, Maria Tereza. **Cultura, Memória e Ciência: Ser Professora: Avaliar e Ser Avaliada**. Universidade Federal fluminense, 2002.
- SCALABRIN, Isabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância a prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. UNAR; 2015. Disponível em<revistaunar.com.br/cientifica/documentos/.../3_a_importancia_da_pratica_estagiopd> Acesso em 2 de maio de 2017.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO: EXPRESSIVIDADES FORMATIVAS DO PROCESSO

Vânia Maria de Lima Sales (UFPI-CSHNB)
(anisales21@hotmail.com)

Me. Maria da Conceição Rodrigues Martins (UFPI-CSHNB)
(flordemariar@outlook.com)

Resumo: O presente trabalho apresenta considerações a respeito da relevância do estágio supervisionado para os cursos de formação de professores delineada a partir da discussão em torno da unicidade entre teoria e prática que circunda todo o momento de estágio, apresentando como objetivo principal compreender a importância do Estágio Supervisionado para a construção e desenvolvimento da identidade e profissão docente. Esta se trata de uma pesquisa documental, tendo como paradigma o materialismo histórico-dialético. Realizada na Universidade Federal do Piauí-Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, e traz como instrumento de coleta de dados os registros de nota dos acadêmicos presentes no sistema SIGAA-Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas e os relatórios de estágio construído pelos alunos pesquisados de 2015-2016. Este estudo apresenta como categorias de análise o Desenvolvimento Profissional e a Identificação com a Profissão Docente. A partir dos estudos aqui empreitados concluiu-se que o Estágio Supervisionado é parte expressiva dos cursos de formação de professores, essencial ao desenvolvimento da profissão e identidade docente, considerando que a evolução profissional dos futuros professores é decorrência da integração do Estágio Supervisionado com as demais disciplinas do curso, ainda que se trate da formação inicial especificamente do pedagogo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pesquisa. Identidade Docente.

Abstract: The present work offers some considerations about the relevance of the supervised internship to teacher training courses outlined in the discussion about the uniqueness between theory and practice that surrounds the entire stage of the internship, with the main objective of understanding the importance of the Supervised Internship for the construction and development of the identity and teaching profession. This is a documentary research, having as a paradigm the historical-dialectic materialism. Held in the Federal University of Piauí-Campus Senator Helvídio Nunes de Barros, and brings as a data collection instrument the note records of the academics present in the SIGAA-Integrated System of Management of Academic Activities and the reports of the students' 2015-2016. This study presents as categories of analysis the Professional Development and the Identification with the Teaching Profession. From the studies carried out here, it was concluded that the Supervised Internship is an expressive part of the teacher training courses, essential to the development of the profession and teaching identity, considering that the professional evolution of the future teachers is due to the integration of the Supervised Internship with the others disciplines of the course, although it is the initial formation specifically of the pedagogue.

Keywords: Supervised Internship. Search. Teaching Identity.

Introdução

Há uma recorrente discussão entre professores formados e em formação a respeito da importância e do período de duração do estágio e da disciplina de Estágio Supervisionado para a formação da profissão docente. O Plano Nacional de Educação (PNE) em suas diretrizes estabelece que deve existir o “contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica” (2001, p. 65). Atentos ao fato de que a formação do professor exige uma base teórica consistente, integrada ao conhecimento da realidade na qual o mesmo irá atuar, é que se fundamenta essa pesquisa, intencionando contribuir para tal discussão.

A disciplina de Estágio Supervisionado integrada as demais que compõem o currículo do curso de formação de professores, será a ferramenta pelo qual haverá aproximação com os conhecimentos necessários para nortear o trabalho do estagiário e desenvolver sua postura enquanto futuros professores, atentos ao presente comentário compreende-se pertinente à realização de uma pesquisa que provoque a reflexão acerca das múltiplas funções e dimensões do estágio assim como os inúmeros obstáculos que o circundam.

O período de estágio para o professor em formação é a oportunidade de deparar-se com a realidade ao qual tanto se discute teoricamente. Tendo em vista a tendência dos cursos de formação de professores em separar teoria e prática, e frente ao discurso persistente dos professores em formação de que “na teoria é uma coisa, mas na prática é outra totalmente diferente”, torna-se pertinente a presente discussão, pois a dicotomia entre as duas impossibilita o desenvolvimento de uma identidade crítica e reflexiva conectada a uma postura e atitude investigativa por parte do professor em formação.

A presente pesquisa apresentará discussão norteadas por algumas questões, como: Qual a importância do estágio supervisionado para o desenvolvimento da profissão docente? Quais as reais contribuições oferecidas pela disciplina de Estágio Supervisionado para a formação da identidade docente? Como os professores em formação (estagiários) percebem suas experiências e como reflexionam acerca dos desafios enfrentados? E qual a relevância de provocar nos professores em formação o anseio pela pesquisa durante o estágio?

Este estudo possui duas categorias de análise: o desenvolvimento profissional e a identificação com a profissão docente, apresentando como objetivo geral, compreender

a importância do estágio supervisionado para a construção e desenvolvimento da identidade e profissão docente.

1. O Componente Curricular Estágio Supervisionado no Desenvolvimento da Profissão Docente

As discussões em torno do que concerne o significado do estágio para a formação dos professores atravessam diferentes etapas. Ainda que inicialmente o estágio não tenha tido grande expressão nos cursos de formação docente, o fato de existir discussões em torno da sua temática aponta para a sua importância. O estágio é locus da profissão docente, permite ao estagiário refletir acerca do ser professor. O estagiário se forma na relação que estabelece entre a teoria estudada e a ação exercida, e a vivência com os agentes pertencentes ao ambiente de atuação do professor (LIMA, 2012).

A partir da atual LDB, a Lei Federal nº 9.394/96, a ampliação do conceito de estágio supervisionado configura-o como uma atividade curricular expressiva no processo formativo, que proporciona ao estagiário a aproximação e inserção no ambiente profissional, mais que isso, possibilita vivenciar todas as (inter)relações e conflitos existentes no contexto escolar.

A vivência do estágio não se apresenta como necessária apenas por ser uma exigência dos cursos de formação de professores, mas por se tratar de momento único e essencial para apresentar o professor em formação ao seu ambiente de ação. Para Filho (2009)

[...] o estágio supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

O estágio supervisionado é a oportunidade de refletir e descobrir a profissão docente em todas as suas dimensões, é ocasião para relacionar teoria e prática em função da práxis, ainda que o estagiário precise de tempo para compreender tamanho sentido. Afirmção corroborada por Lima (2012, p.127) ao mencionar que “[...] num primeiro momento, os estagiários percebem o Estágio como momento de colocar em prática as teorias estudadas, mas o Estágio vai além e contribui para que a formação se aproxime da sua futura atuação profissional”. Para Filho (2009)

A formação do professor é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor. É dessa forma que o profissional conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática.

A separação entre teoria e prática apresenta-se no distanciamento da realidade em que são colocadas, e no discurso disseminado da sobreposição de uma sobre a outra, tal perspectiva foge a realização do estágio como uma atividade prática social inserida num contexto histórico, político e social, que anseia mudanças, ou seja, foge a sua concepção como práxis transformadora. Para melhor compreender essa relação, cabe recorrer a Pimenta (1995, p. 61) que apresenta o conceito de Marx (1986) expondo que “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)”.

Ainda sobre a questão discutida no parágrafo anterior, Candau e Lelis (1983, p. 56) afirmam que “na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática”. Tal afirmação evidencia a presença e os reflexos dos conflitos e contradições da sociedade capitalista que permeiam o espaço de desenvolvimento do estágio supervisionado e a relação teoria-prática reafirmando a necessidade da realização do estágio como atividade prática social que precisa ser realizado promovendo a união entre teoria e prática.

Diante do exposto até o presente momento, faz-se necessário esclarecer o significado das expressões teoria e prática diante da perspectiva deste estudo, intencionando provocar a compreensão da discussão que prossegue. Para tal, recorremos à definição de Candau e Lelis (Idem, p. 68) que entendem a teoria e a prática na visão de unidade, da seguinte maneira:

Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação. [...] Quanto a prática educacional, nesta alternativa, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

No estágio teoria e prática devem andar juntas todo o tempo, e a prática não deve ser colocada como “outra” em relação à teoria, pois é no exercício de refletir a prática para retornar a prática que de fato se dá a práxis, atividade (teórico-prática) que intenciona a transformação da realidade. Para Pimenta (1995, p. 60-61) “as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis”.

É possível perceber no decorrer deste estudo que a discussão sobre a dissociabilidade entre teoria e prática, e a superação desta, permeia todas as dimensões do estágio. O estágio supervisionado deve ser desenvolvido sob a perspectiva de unicidade, colocando-se como elemento de ligação entre teoria e prática.

1.1 Estágio Supervisionado e Pesquisa na Formação Docente

Decorrida das considerações a respeito da relação teoria-prática e dos novos rumos que o estágio toma como sendo essencial para a formação de professores, encontra-se imprescindível discutir a relação entre estágio e pesquisa, ressaltando a necessidade dos alunos estagiários desenvolverem uma postura investigativa perante a realidade. Pimenta e Lima (Idem, p. 46) elucidam que

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio.

Discutir a conexão entre estágio e pesquisa exige compreender as perspectivas que circundam essa relação, os questionamentos despontados, o conceito de cada um, assim como o seu significado para a formação do profissional docente.

Para tratar do estágio supervisionado como espaço de pesquisa e oportunidade de desenvolvimento da postura investigativa pelos estagiários, nos defrontamos novamente com a unicidade entre teoria e prática para superação da perspectiva de reprodução de modelos e com a relação que deve ser entendida entre pesquisa, docência e estágio. Becker (2010, p. 18) faz alusão à relação entre pesquisa-docência-estágio ao discorrer que “a docência atual deve poder contar com professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora; que sejam capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam”. Pimenta e Lima (2010, p. 114) entendem que “a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente”.

A relação estabelecida entre teoria e prática implica no desenvolvimento do estágio como um todo; o estágio como práxis, busca compreender e intervir na realidade. Para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20) “é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere”.

O estágio é espaço de apreciação do ambiente educacional, mas também é espaço para construção de novos conhecimentos, ou seja, espaço para a pesquisa. De acordo com Silva (2010, p. 73) “a pesquisa deve privilegiar a ação e a experimentação, deixando o pensamento livre para enfrentar obstáculos, para inventar, deparar-se com os erros e solucioná-los, pois é justamente nesse processo de superação que se efetiva a construção do novo”.

Considerar o estágio como espaço de pesquisa abre perspectiva para a reflexão da própria prática. Segundo Oliveira (2010, p. 27) “uma prática reflexiva não surge como coisa pronta, apenas à espera de um estímulo certo e oportuno que eclodiria no espírito do professor motivado”. Essa prática reflexiva é uma construção própria ao estagiário que ocorre na interação com o outro e com o meio, num processo de reconhecer a si mesmo como um aprendiz da profissão que carece refletir continuamente seu trabalho.

Esse novo modo de ser e entender-se professor implica compreender que o papel do professor não mais é o de transmissor de conteúdo, mas sim o de provocador, de problematizador, que fomenta a construção de novos conhecimentos. Para Oliveira (2010, p. 26) “o professor pesquisador busca as razões daquilo que sabe fazer, ou, se não sabe, se esforça em fazer melhor. Parte-se do conhecido para chegar ao desconhecido”.

Assim surge a importância da pesquisa, e o interesse em provocar essa postura investigativa desde o estágio supervisionado. Não se trata mais de uma prática esvaziada de sentido, mas de uma atividade teórica que intenciona transformação e que tem por objetivo principal a aprendizagem do aluno. A relação estágio-pesquisa-docência alimentada no ciclo ação-reflexão-ação circunda todo o desenvolvimento da profissão docente.

Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 111) “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. Marques (2010, p. 61) aborda que “é só na medida em que o professor se coloca na posição de pesquisador em sala de aula que ele consegue superar o seu egocentrismo, entender o pensamento do aluno e coordenar os diferentes pontos de vista que se configuram nesse espaço escolar”.

A construção da identidade profissional do futuro professor está profundamente relacionada à sua postura frente ao estágio. Para Pimenta e Anastasiou (2004 Apud Lima, 2012, p. 92) “[...] esta identidade constrói-se no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática destas práticas à luz das teorias, na construção e ressignificação da docência”.

Refere-se assim ao estágio, como sendo momento também do futuro professor construir a sua identidade profissional.

A identificação com a profissão e a construção da identidade docente se dão no decorrer de todo o processo de formação dos professores e desperta com maior intensidade no período de estágio. É diante das experiências vivenciadas, de todos os conhecimentos construídos e sensações experimentadas que o estagiário se descobre professor, apresentando uma nova postura perante a realidade.

2. Metodologia

Esta trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que “busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (FARIAS; MENDES; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 32). Apresentando como paradigma o materialismo histórico-dialético na sua perspectiva de totalidade sendo essa uma característica do marxismo. Para compreender uma pesquisa dirigida por tal enfoque torna-se relevante a princípio conceituar o que significa cada um desses termos. Gomide (s.d, p. 3) esclarece que

[...] Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Ressaltamos que a proposta que expomos, assume a Pesquisa Documental como método central de pesquisa, sendo o Materialismo Histórico Dialético um paradigma conceitual, que fundamenta, dá sustentação ao percurso metodológico central.

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Rua Cícero Eduardo, S/N - Bairro Junco - Picos/PI CEP: 64600-000, Telefones: (89) 3422-4200 / 3422-4245. Tendo com espaço foco o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Esta pesquisa apresenta como instrumento de coleta de dados os registros de nota dos acadêmicos presentes no sistema SIGAA¹³ e os relatórios de estágio construídos pelos alunos no final da disciplina.

Os diários de notas da disciplina de Estágio Supervisionado nos períodos de 2015.1/VII, 2015.2/VIII e 2016.1/IX cedidos pela coordenação são os primeiros documentos oficiais desta pesquisa, documentos oficiais da Universidade Federal do Piauí presentes no sistema SIGAA.

O critério de seleção dos sujeitos considerou o avanço presente nos registros de nota dos estágios presentes no SIGAA, ou seja, o crescimento nas notas de um estágio para outro. Ainda que se esteja tratando da formação inicial, fica perceptível que houve um crescimento progressivo ao longo dos cinco anos de formação, ou seja, um desenvolvimento da profissão docente. Esse crescimento está presente no registro das notas em nos registros presentes nos relatórios de estágio.

É necessário esclarecer que foram dois processos de seleção, a princípio foram selecionados todos os sujeitos que tiveram nota máxima¹⁴ no Estágio Supervisionado IV, após essa seleção recorre-se aos diários de notas do Estágio Supervisionado II e do Estágio Supervisionado III no qual ficou perceptível que três acadêmicos tinham as mesmas notas e que eram inferiores aos demais participantes selecionados no primeiro momento, mas que esses três acadêmicos apresentaram um avanço nos estágios seguintes, e a partir desse critério se deu a escolha dos participantes da pesquisa.

Os sujeitos investigados da pesquisa, três acadêmicos do X Período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2016.2, que apresentaram um progressivo crescimento identificado pelas notas registradas nas disciplinas de Estágio II, III e IV, que trabalham com os estágios de regência, um dos principais focos de interesse desse estudo.

3. Análise e Discussão dos Dados

Este estudo apresenta alguns dos principais entendimentos percebidos nos relatos dos acadêmicos participantes da pesquisa, ressaltando que optou-se pela análise apenas dos relatórios de regência.

¹³ A Universidade Federal do Piauí-CSHNB utiliza o SIGAA-Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas como portal de comunicação para docentes, discentes e comunidade acadêmica.

¹⁴ A nota máxima é 10.

***Análise dos Relatórios do Estágio Supervisionado II**

O Estágio Supervisionado II trabalha em sala de aula com a Educação Infantil e possui duração de 90 horas, este trata-se de um momento de transição, em que o estagiário vivencia sua primeira experiência como professor em sala de aula, uma vez que a princípio esteve apenas como observador. Os principais aspectos citados foram:

- A relevância da Observação
- A relação de troca com a comunidade escolar

Os relatórios apontam que as observações que antecedem cada estágio de regência são de fundamental importância para o desenvolvimento do estágio, entendendo que trata-se do ponto de partida para o seu trabalho, explicitando ainda que a convivência e a troca de experiência com o professor que recebe o estagiário em sala de aula é um importante fator para o bom desenvolvimento do estágio. Tendo em vista que, o estagiário nunca esteve à frente de uma sala de aula, as primeiras observações servirão como norte para realização da regência.

***Análise dos Relatórios do Estágio Supervisionado III**

O Estágio Supervisionado III é destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º ano) com duração de 120 h, este se apresenta como sendo uma etapa de ressignificação da prática do futuro professor. Os relatos dos estagiários apontam como aspectos fundamentais:

- Exercício de Reflexão
- A importância do Estágio Supervisionado
- Estágio como espaço para a Pesquisa

Na análise dos relatórios de Estágio Supervisionado III é possível perceber uma evolução/avanço tanto na forma que os estagiários percebem o estágio quanto no modo como organizam seus relatórios e expressam suas experiências por meio da escrita. O estagiário com a experiência adquirida no primeiro estágio avalia e reflete os erros cometidos com o propósito de melhorar seu desempenho.

Um notável crescimento no aspecto de organização dos trabalhos é possível identificar, entretanto, o que nos chamou atenção foi à segurança desenvolvida pelos estagiários e a tomada de consciência que vai se delineando em torno da importância do estágio para o desenvolvimento da profissão docente.

Os estagiários apresentam no segundo estágio de regência a preocupação em refletir a própria prática, apontando para o desenvolvimento de uma postura reflexiva,

crítica e investigativa, que busca compreender a realidade e seus alunos. Essa busca dá início à compreensão do estágio como espaço favorável a pesquisa.

***Análise dos Relatórios do Estágio Supervisionado IV**

O Estágio Supervisionado IV é destinado aos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano) com duração de 120 horas, e diz respeito ao último estágio. Os estagiários destacam em seus relatos:

- A Relação Teoria e Prática
- Identificação com a Profissão Docente
- Construção da identidade Docente

Os relatórios do Estágio Supervisionado IV apresentam em sua análise, uma nova postura dos futuros professores em formação frente ao estágio supervisionado. A compreensão da relação entre teoria e prática como indissociável e intrínseco ao estágio, marcam o princípio da construção da identificação com a profissão docente.

A identificação com a profissão e a compreensão do papel do professor são propriedades concebidas pelos estagiários, ou seja; características pertencentes à postura profissional que estes vêm desenvolvendo ao longo do curso.

As reflexões dos futuros professores diante das práticas desenvolvidas e a permanente busca por novos conhecimentos, novas metodologias a serem utilizadas e a busca pela compreensão da realidade social, política e histórica a qual está inserido, traduzem o significado do estágio para o desenvolvimento da profissão docente.

Através do estudo dos relatórios, ainda que discorra sobre a formação inicial, é perceptível que construir-se como docente é uma tarefa complexa, não faz referência apenas a compreender as teorias estudadas e a realizar os estágios obrigatórios, assumir-se como docente é um processo por vezes demorado e contínuo, que exige dedicação e compromisso com a profissão, observa-se a complexidade que envolve o fazer docente e o desenvolvimento da profissão docente, assim como a construção da identidade profissional.

Conclusão

Compreender a relação do estágio com o desenvolvimento da profissão docente é objetivo fundante deste estudo, ao considerar que desde as primeiras propostas de estágio ainda como prática de ensino, a sua importância sempre esteve evidente diante das exigências dos cursos de formação de professores.

Com base nos achados na análise dos relatórios compreendemos que durante o processo de realização do Estágio Supervisionado o estagiário nutre-se de saberes

essenciais a sua profissão e vivencia experiências que somente a teoria não abrangeria, corroborando com a concepção de que a teoria e prática são inseparáveis, e de que o estágio é elemento necessário a formação inicial especialmente do pedagogo.

A importância do estágio supervisionado para a formação docente precisa ser compreendida e não apenas verbalizado em discursos bem elaborados, entendendo este como um dos objetivos deste estudo. Assim, compreendidos do significado da docência os estagiários indagam o que e como ensinar, para que e para quem ensinar; não se trata mais do fazer desprovido de qualquer sentido, mas da concepção do ensino coeso e significativo; e essa evolução da sua postura profissional pós realização dos estágios elucida a sua importância para a formação do professor.

Este estudo revelou ainda, que a construção da identidade docente torna-se possível quando há a compreensão da relevância de se trabalhar o estágio de maneira integrada com as demais disciplinas, num processo de ressignificação do estágio para a docência. Não existe uma receita pronta para formar-se professor, o estagiário constrói de forma gradativa sua identidade e constitui-se como professor a partir das suas vivências.

Muitas questões contornam e concebem a discussão em torno do estágio supervisionado e sua relevância para a formação de professores, asseveramos que este estudo não atende a todas as indagações apontadas, não seria possível e o seu objetivo não é o de oferecer um conhecimento determinado e acabado por entender que todo conhecimento está sempre incompleto e em construção, mas propor uma reflexão acerca de tudo que envolve o estágio e a sua relevância para o desenvolvimento da profissão docente.

Neste e em todos os tópicos que seguem nesse estudo intenciona apresentar considerações e provocar reflexões sobre o processo de formação de uma identidade docente, questões que foram sendo elucidadas durante o caminho da pesquisa, apresentando-se como um instrumento de provocação que a partir das indagações propostas busca instigar curiosidade e possibilitar reflexões acerca dos conceitos apontados para a construção de novos conhecimentos. Espera-se que ao final desta leitura o leitor compreenda os principais pontos de vista discutidos, e provocados pelo desejo de conhecer e assim possa seguir na busca de novas fontes e produzir outros conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *Ensino e pesquisa: qual a relação?* In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. L. (org.) **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em: 24/09/2016.

BRASIL. PARECER CNE/CP 28/2001. **Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> acesso em: 16/10/2016.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. Publicado em Tecnologia educacional, ano XII, n. 55, nov/dez. 1983. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 22. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

FARIAS, Isabel Maria S. de; MENDES, Emanuela T. Bessa; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. *Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental*. In: FARIAS, Isabel Maria S. de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; NUNES, João Batista C. (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Métodos de Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 3, 168 p.

FILHO, Agnaldo Pedro S. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. Dez. de 2009. Publicado em 04/01/2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>> acesso em: 28/11/2016.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007. 111p. Disponível em: <<http://www.docfoc.com/download/documents/gadotti-moacir-a-escola-e-o-professor-paulo-freire-e-a-paixao-de-ensinar>> Acesso em: 01/12/ 2016.

GOMIDE, Denise C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: Artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Agência Financiadora: SEE/SP, (s.d). 16 p. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposi_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf> acesso em: 07/10/2016.

LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARQUES, Tania B. L. *Professor ou pesquisador?* In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. L. (org.) **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

OLIVEIRA, Rogério de C. *Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe*. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. L. (org.) **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, Vol. 3, Números 3/4, p.5-24, 2005/2006 Disponível em <<https://calfjc.files.wordpress.com/2012/05/estagio-e-docencia.pdf>> Acesso em: 08/06/2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. Revisão técnica: José CerchiFusari. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 33- 121)

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>> acesso em: 01/12/2016.

SILVA, João Albertoda. *O professor pesquisador e a liberdade do pensamento*. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. L. (org.) **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PICOS

Lígia Maria dos Santos Luz (UFPI-CSHNB)¹⁵

jonieleligia@hotmail.com

Maria das Dôres de Sousa –UFPI¹⁶

mariadasdoressousa@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo aborda os desafios da inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino nas escolas municipais de Picos-PI. Apresenta como questão de investigação, como se processa o acesso de educando com necessidades especiais nas escolas pesquisadas na rede municipal de ensino da cidade de Picos. Buscou como objetivo analisar os desafios da inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino das escolas municipais de Picos e verificar se as escolas pesquisadas apresentam condições favoráveis e professores qualificados para receber os educandos com necessidades especiais. Para atingir os objetivos propostos utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, por oportunizar ao pesquisador estar em contato direto com o ambiente e situação investigada. Utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas fechadas e abertas aplicado junto aos participantes desta pesquisa, professores e pais de crianças portadoras de necessidades especiais e realizações de observações em salas de aula nas escolas campo empírico deste estudo. Por meio da análise dos dados foi constatado que as escolas pesquisadas não estão adequadas para atender educando com necessidades especiais e que os professores não são qualificados para trabalhar com educação especial e que as instituições não conseguem por si só oferecer uma educação inclusiva de qualidade necessitando da colaboração da família, para que aconteça uma formação integral das crianças.

Palavras-chave: Inclusão. Educando especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The present study addresses the challenges of the inclusion of students with special needs in the regular network of schools in the municipal schools of Picos-PI. It presents, as a research question, how the access of educating with special needs in the schools studied in the municipal education network of the city of Picos is processed. Aimed to analyze the challenges of inclusion of students with special needs in the regular network of schools of Picos municipal schools. And as specific objectives identify some inclusion policies; Observe whether schools have favorable conditions and teachers qualified to receive students with special needs; To

¹⁵Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros e pós graduanda em Gestão do Ensino Superior e Psicopedagogia pela FAMEP.

¹⁶ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Docente da Universidade Federal do Piauí.

know the opinions of teachers and parents on the importance of school inclusion. In order to achieve the proposed objectives, the qualitative research of the case study type was used, as it allowed the researcher to be in direct contact with the environment and the situation investigated. As a data collection instrument, the questionnaire with closed and closed questions was applied to the participants of this study, teachers and parents of children with special needs and observations in the empirical field schools of this study. Through the analysis of the data it was found that the schools surveyed are not adequate to attend to the education of special needs and that the teachers are not qualified to work with special education that institutions can not by themselves offer quality inclusive education, needs the collaboration of the family, so that an integral formation of children takes place.

KEY WORDS: Inclusion. Special education. Education Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um estudo mais amplo que teve como temática de investigação a inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino das escolas municipais da cidade de Picos-PI e como objetivos analisar os desafios da inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino das escolas municipais de Picos e verificar se as referidas instituições apresentam condições favoráveis e professores qualificados para receber os educandos com necessidades especiais.

Atualmente vivenciamos um momento em que a Educação Especial vem ocupando significativamente um espaço no cenário educacional brasileiro e essa ênfase permite aos alunos especiais à concretização do acesso aos seus direitos, conquistado mais atenção na sociedade pós-moderna, garantindo sua inserção e em consequência, inclusão.

Segundo a perspectiva de Mantoan (2003, p. 24) “na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa”. Assim, percebemos que a inclusão é necessária para garantir uma educação de qualidade para aquelas crianças que muitas vezes sofrem com preconceitos demasiados e, além disso, é de suma importância para ensinar alunos e professores a conviverem com as diferenças e respeitarem a diversidade, tornando-os cidadãos solidários e respeitosos.

Existem hoje no Brasil inúmeras discussões a respeito da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, existindo leis que asseguram os direitos das mesmas orientando as instituições de

ensino, o acolhimento adequado desses alunos, como por exemplo, o artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988 que especifica como sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, determinação também presente no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Dessa maneira, a inclusão escolar torna-se um grande desafio para as instituições de ensino e para os educadores que deverá propor condições adequadas para o acesso e permanência dos educandos especiais na rede regular de ensino, com práticas educativas inovadoras, com profissionais capacitados e com uma infraestrutura adequada para acolher com qualidade a todos os alunos, considerando suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

2.METODOLOGIA

Com o intuito de analisar a inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino, adotou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, enfatizado por Yin (2005, p. 32), como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado junto aos professores e pais com questões abertas e fechadas e observação nas duas escolas em estudo, no período de 21 a 25 de novembro de 2016. Após a aplicação dos questionários junto aos professores foram realizadas as observações em sala de aula com o intuito de observar a prática pedagógica dos professores pesquisados.

O presente estudo baseou-se inicialmente em uma revisão bibliográfica, elaborada a partir de publicações sobre a inclusão de educandos com necessidades especiais, constituída principalmente de leitura de livros, artigos de periódicos, e materiais disponibilizados na internet. Posteriormente foi realizada a pesquisa de campo em duas escolas municipais: Zeca Curica e Borges de Sousa, sendo uma localizada na zona urbana, no Bairro Morada do Sol e a outra na zona rural do município de Picos, no povoado Umari.

Os participantes dessa pesquisa são crianças do Ensino Fundamental das séries iniciais com necessidades especiais, totalizando sete educandos, sendo três estudantes da Unidade Escolar Borges de Sousa e quatro da Unidade Escolar Zeca Curica, bem

como os professores que atendem as referidas crianças, dois de cada instituição na qual foi realizada a pesquisa e os pais.

Após a coleta de dados procedeu-se à tabulação e à análise dos dados comparados com a realidade e com o referencial teórico, a fim de se alcançar os objetivos propostos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente item segue com o propósito de analisar através dos dados coletados com a aplicação dos questionários e as observações realizadas, os desafios do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na rede municipal de ensino da cidade de Picos-PI, teve como campo empírico as escolas Municipais Zeca Curica e Borges de Sousa.

A Educação inclusiva representa um dos principais desafios da atualidade, pois a inclusão de educandos com necessidades especiais não se refere apenas a matrícula dessas crianças na rede regular de ensino, mas perpassa essa visão restrita. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, “mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Tratando-se das análises, inicialmente consideramos os dados dos questionários aplicados junto aos professores e pais e posteriormente as observações realizadas em sala de aula. Com as informações obtidas na aplicação do questionário junto aos professores pesquisados, foi possível traçar um sucinto perfil. Constatou-se que 100% dos professores participantes da pesquisa são do sexo feminino. Outros aspectos apresentados nos dados pessoais dizem respeito ao estado civil, 50% são casadas e 50% solteiras. No que concerne à formação acadêmica, 50% ainda está cursando o 6º período de Pedagogia, ou seja, encontram-se em processo de formação, 25% é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e 25% em Química, com especialidade em ensino de Ciências e cursando mestrado em Educação interdisciplinar. Observa-se um grupo de professores com formação heterogênea, logo se percebe um dos principais desafios da inclusão, a formação das professoras envolvidas, nenhuma possui formação acadêmica específica para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais. Quanto ao vínculo empregatício 50% ingressaram no magistério por intermédio de concurso público e 50% através de outras formas, ressaltadas pelas mesmas como indicação

política. Quando se refere ao tempo de atuação no magistério, cerca de 50% dos professores tem entre 9 a 12 anos de atuação e 50% entre 3 a 5 anos. No que se refere à carga horária 75% trabalham 20 horas e 25% 40 horas semanais.

Dando continuidade a análise dos dados, questionamos sobre os motivos de trabalharem com as crianças portadoras de necessidades especiais mesmo sem formação específica a professora A diz que “por se tratar da inclusão na rede regular, os alunos especiais devem ter acesso às mesmas atividades e metodologias ofertadas para os demais alunos, assim não vejo problema de atuar nessa área, mesmo com outra formação”.

Na perspectiva da professora B “esse tipo de atendimento é feito pela mesma em decorrência da determinação das diretrizes, que orientam que alunos especiais sejam atendidos preferencialmente no ensino regular, mas embora não tenha formação específica, possui capacitação ofertada pelo município”. Diante disso a mesma ressalva que apenas está cumprindo as diretrizes que regem a Educação Especial.

A professora C justifica o atendimento de crianças especiais sem formação específica “porque as escolas municipais são regidas pelas políticas nacionais que atualmente determinam a expansão da inclusão pelas classes regulares”. A professora D afirma “ministro aulas na rede regular de ensino e trabalho com crianças especiais devido ao cumprimento das diretrizes legais sobre inclusão. Participo de cursos de aperfeiçoamento para ter um melhor desempenho na área”.

Conforme as falas acima apresentadas, embora algumas mencionem a oferta de capacitação custeada pelo município, ficou evidenciado que as escolas pesquisadas, não dispõem de professores com formação específica para atuarem na educação inclusiva, havendo a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica dos mesmos para que sejam ofertadas as condições adequadas, habilitando-os a atuarem com qualidade dentro das redes regulares de ensino, para que a Educação inclusiva tenha êxito.

Ao serem indagadas sobre o que é atuar com educandos portadores de necessidades especiais a professora A destaca que “é um grande desafio, mas um trabalho muito gratificante. São muitas as dificuldades encontradas, falta mais investimento do poder público municipal na capacitação dos profissionais para trabalhar com estes educandos, salvo isso, é muito satisfatório ajuda-los no processo de socialização na rede regular.” Observa-se a problemática da falta de investimento do

poder público responsável pelo custeio dessa demanda educacional, no que se refere à qualificação desses profissionais.

Para a professora B “é um grande desafio em decorrência da falta de estrutura física adaptada para atender tal necessidade, enfrentando várias barreiras que impedem a inclusão”.

Existem várias barreiras que dificultam o acesso e permanência dos educandos com necessidades especiais. Existem as barreiras atitudinais que segundo Amaral (1998, p.17) “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”.

Neste sentido, Gil (2006) afirma que as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são os preconceitos, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, visto que estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa dita normal, do homem perfeito. Existem ainda as barreiras pedagógicas, Segundo Ribas (2007, p.95).

Professores que não tem o devido preparo não sabem avaliar características diferenciadas em alunos diferenciados. Aprendem e transmitem os conteúdos de suas disciplinas como se tivesse na sala de aula uma coletividade uniforme de alunos idênticos.

Nessa perspectiva, a defasagem na formação dos professores e a falta de capacitação dos mesmos, faz com que sua prática pedagógica torne-se uma barreira que impede a aprendizagem dos educandos especiais.

No que concerne à observação realizadas nas Unidade Escolar Borges de Sousa e Unidade Escolar Zeca Curica quanto ao relacionamento professor-aluno especial, percebemos durante as observações que a professora A e B demonstravam preocupação e cuidado com o desempenho do seu educando especial, embora os mesmos fizessem a avaliação apenas com o intuito de não ficar ocioso. A professora C deixava as crianças especiais sem nenhum auxílio na execução das atividades e no decorrer da aula, enquanto que a professora D, mostrava-se atenciosa, auxiliando-os sempre que necessário.

Os educandos observados eram inquietos e com dificuldade de concentração, a professora C mantinha a porta da sala fechada para a criança autista não saísse sem que ela notasse, pois o mesmo tinha o hábito de fugir da sala.

No que se refere à relação dos educandos especiais com os demais alunos, constatou-se que ambos mantinham um bom relacionamento com as crianças em estudo, pois de acordo com as professoras, eles estudam juntos desde o maternal.

Continuando as análises procuramos investigar se os professores buscavam a participação dos pais na vida escolar das crianças com necessidades especiais, 100% das professoras apontam que buscam essa participação, realidade ainda muito distante.

Tendo em vista, que apenas 25% das professoras pesquisadas afirmaram que os pais acompanham a vida escolar dos filhos, e os 75% restantes registraram que os pais não acompanham de forma satisfatória a vida escolar de suas crianças, por atribuírem a responsabilidade da educação de seus filhos exclusivamente a escola e ao professor.

Em relação ao acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos com necessidades especiais foi possível constatar através das análises dos questionários uma divergência entre os dizeres dos professores e das mães. Tendo em vista, que os professores argumentam que as famílias transferem para a escola a tarefa de educar e as mães investigadas afirmaram que acompanham a vida escolar dos filhos através do acompanhamento das tarefas, por intermédio de reuniões na escola e conversando com as professoras. A Declaração de Salamanca (1994), sugere que exista uma parceria entre pais e professores para que alcancem o sucesso escolar dos educandos especiais. Tal Declaração coloca que a educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a integração social e escolar dos filhos. “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”. (REIS, 2007, p. 6).

Entendemos que é de suma importância à participação da família na vida escolar desses educandos portadores de necessidades especiais, para que a partir da parceria família e escola, se alcance o desenvolvimento integral dos mesmos.

Conforme os dados analisados verificamos que 100% dos pais participantes investigados são do sexo feminino, possuindo cada uma, um filho com necessidades especiais matriculado nas instituições pesquisadas, no qual o tipo de necessidades segundo as informações concedidas pelas mães através dos questionários concerne: Autismo, deficiência mental, hipertensão pulmonar, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Quando questionadas a respeito da opção de colocarem os filhos nas instituições pesquisadas, 100% apontaram que foi de livre escolha e pelo fato de estarem localizadas próximas de suas residências. No que se refere ao conhecimento da proposta pedagógica da escola, as mesmas não sabiam do que se tratava, opinando que não conheciam.

Quando indagadas sobre conhecerem às professoras dos filhos, 100% registraram conhecimento.

3.1 Educação especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação Especial está preconizada na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 da mesma e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), reforçam o embasamento das discussões sobre a educação especial e inclusiva.

A discussão a seguir é baseada na observação realizada nas salas de aula das escolas, campo empírico da pesquisa, entre os dias 21 e 25 de novembro de 2016, período em que estavam sendo realizadas as últimas avaliações do ano letivo, as atividades procederam da seguinte maneira: no primeiro momento, foi aplicada a avaliação e posteriormente uma atividade de revisão para a avaliação do dia seguinte culminando com o final da aula. Vale ressaltar que as crianças portadoras de necessidades especiais eram acomodadas no mesmo espaço que as outras, em carteiras localizadas próximas a lousa e a mesa da professora, participavam da semana de avaliações juntamente com os demais educandos.

No que concerne à metodologia utilizada, tratava-se de explicação oral e registros da revisão dos conteúdos na lousa. Além da lousa outros materiais didáticos eram utilizados, como cadernos, livros e folhas de papel avulsas além das atividades e avaliações entregues aos alunos.

No tocante a inclusão, foi possível perceber por intermédio das observações que a mesma não acontece da maneira como é idealizada pelas políticas públicas. Tendo em vista, que as crianças especiais das escolas pesquisadas não recebem o suporte adequado

para que se desenvolvam integralmente por não dispor dos recursos necessários e nem de professores com qualificações específicas para esse tipo de atendimento.

Nesse sentido Mantoan (2003) destaca alguns impasses que tem dado atraso às práticas inclusivas eficazes, como o acesso físico da escola que não é adaptado a alunos com necessidades motoras, falta de recursos especializados para atender alunos com necessidades visuais, intérprete para alunos surdos além da falta de domínio à Língua brasileira de Sinais (LIBRAS) dos professores regentes, a falta de planejamento e comunicação entre professor regente e professor de apoio, somando ainda o despreparo dos professores que recebe alunos com necessidades especiais.

Ao que concerne à metodologia, atividades e avaliações adotadas pelas professoras A, B e C era a mesma para todos os educandos, porém a professora D adaptava as tarefas e avaliações as necessidades das duas crianças especiais, explorando muitas imagens e letras maiores para facilitar a compreensão por parte das mesmas e dedicava muita atenção diante das colocações destes, sempre os auxiliando no momento da avaliação.

Em fim, verificamos que embora existam vários mecanismos que orientam a educação inclusiva, as instituições tem se deparado com grandes dificuldades e impasses para viabilizar a concretização dos projetos de inclusão, necessitando do apoio e investimento mais árduo dos governantes, professores, famílias e todos os envolvidos nesse processo.

3.2 Relacionamento entre professores e alunos

No que concerne à observação realizadas nas Unidade Escolar Borges de Sousa e Unidade Escolar Zeca Curica quanto ao relacionamento professor-aluno especial, percebemos durante as observações que a professora A e B demonstravam preocupação e cuidado com o desempenho do seu educando especial, embora os mesmos fizessem a avaliação apenas com o intuito de não ficar ocioso. A professora C deixava as crianças especiais sem nenhum auxílio na execução das atividades e no decorrer da aula, enquanto que a professora D, mostrava-se atenciosa, auxiliando-os sempre que necessário.

Os educandos observados eram inquietos e com dificuldade de concentração, a professora C mantinha a porta da sala fechada para a criança autista não saísse sem que ela notasse, pois o mesmo tinha o hábito de fugir da sala.

No que se refere à relação dos educandos especiais com os demais alunos, constatou-se que ambos mantinham um bom relacionamento com as crianças em estudo, pois de acordo com as professoras, eles estudam juntos desde o maternal.

A criança com autismo moderado não desenvolveu a linguagem oral ainda, gostava de ficar localizada na segunda carteira da sala, sem contato com os colegas. Conforme a professora realizava as avaliações a criança também recebia, mas não respondia, apenas fazia desenhos. Quanto à aluna em situação de deficiência mental, mostrava um grau de irritabilidade muito grande, não conseguia acompanhar as atividades propostas e não tinha paciência de realizá-las, durante as aulas observadas não permanecia na sala de aula o horário completo ia embora antes do tempo determinado.

O segundo educando autista mostrava-se mais agitado com relação aos colegas, não parava quieto na carteira e sempre estava mexendo com algum coleguinha, além de apresentar uma inquietação nas mãos e dificuldades significativas na comunicação verbal.

A criança que apresentava hipertensão pulmonar acompanhava as atividades propostas, mas necessitava de atendimento educacional especial em decorrência de sua saúde.

A relação professor-aluno é de fundamental importância para contribuir com o processo de adaptação dos educandos especiais na rede regular e conseqüentemente a aprendizagem e desenvolvimento da autoestima por parte dos mesmos.

O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma interação professor aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem professor entre aluno-professor-no gostar do professor (GOLDANI, 2010, p. 29).

Em suma, vínculo sócio afetivo entre professor e alunos de uma forma geral possibilita o despertar do desejo de frequentar o espaço escolar e a aprendizagem se torna mais agradável, facilitando a construção do saber ao sentirem o ambiente escolar como um espaço acolhedor que respeita e valoriza a diversidade humana.

4. CONCLUSÃO

Com a investigação realizada evidenciamos os principais desafios da inclusão que dificultam a prática das políticas inclusivas, como falta de estrutura física, a falta de qualificação dos professores no que concerne à atuação com crianças especiais, falta de apoio das entidades governantes, bem como falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos portadores de necessidades especiais.

Alguns obstáculos foram relatados pelos professores no que concerne à inclusão, em especial a falta de qualificação, sem essa formação muitas vezes não sabem como agir diante de situações que envolvem as crianças com necessidades especiais. Realidade presente nas escolas pesquisadas. As análises revelaram que os professores participantes deste estudo não são qualificados para atuar com educandos especiais, já que não possuem formação específica para atender alunos especiais. Assim, acreditamos que é de fundamental importância ofertar qualificações para os mesmos de maneira que os tornem aptos a perfazerem o atendimento de maneira eficaz e contundente.

Ao destacar a relação família e escola as investigações revelaram que as instituições não conseguem por si só oferecer uma educação inclusiva de qualidade, necessitam da colaboração da família, para que aconteça uma formação integral das crianças. O que nos levou a compreender que a escola e os pais precisam assumir suas responsabilidades, para proporcionar aos portadores de necessidades especiais uma educação de qualidade.

Por fim, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para somar ideias aos estudos realizados sobre este tema e auxiliar nos debates sobre ele, de maneira que desperte a reflexão de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Sumus, 1998
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Lei n. 8.069 - 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985. 171 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997. 228 p.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aurélio. COSTA, Rosane de Albuquerque. Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/martagil#301>>. Acesso em: 26 nov.2016.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, maio de 2003.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3º edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS VIVENCIADOS POR UMA CRIANÇA AUTISTA MATRICULADA NA REDE REGULAR DE ENSINO.

MENDES, Anne Alyne Brito

MOURA, Laise de Jesus

SILVA, Fabrícia Gomes

annealyne10@hotmail.com

lalinhas2moura@hotmail.com

fabriciagomess@hotmail.com

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

RESUMO

Devido à heterogeneidade cada vez mais presente na sala de aula, as discussões sobre uma educação inclusiva que venha abraçar a todos de forma a contemplar as particularidades de cada um, tem tomado cada vez mais espaço nas discussões educacionais. Dentre esses casos específicos temos os indivíduos com Transtorno do Espectro autista que, pela complexidade desse transtorno comportamental, precisam de uma atenção maior objetivando a efetividade dessa inclusão. O presente estudo tem seus objetivos relacionados a compreensão dos desafios vivenciados por uma criança autista inserida na rede regular de ensino. Partindo da observação diária do cotidiano escolar de uma criança autista, buscou-se analisar se a mesma está realmente incluída como parte importante na construção do processo educacional, ressaltando os pontos positivos e negativos da inserção dessa criança na modalidade regular.

Palavras- chave:Autismo, inclusão, desafios.

ABSTRACT

Due to the heterogeneity that is increasingly present in the classroom, the discussions about an inclusive education that embraces everyone in order to contemplate the particularities of each one, has taken increasing space in the educational discussions. Among these specific cases we have individuals with Autism Spectrum Disorder who, due to the complexity of this behavioral disorder, need greater attention aiming at the effectiveness of this inclusion. The present study has its objectives related to the understanding of the challenges experienced by an autistic child inserted in the regular network of education. Based on the daily observation of the daily school life of an autistic child, it was sought to analyze if it is really included as an important part in the construction of the educational process, highlighting the positive and negative aspects of the insertion of this child in the regular modality.

Key words:Autism, inclusion, challenges.

Introdução

A heterogeneidade é uma característica comum em todos os espaços. Todos os dias, lidamos com a diferença. Seja no caminho para o trabalho, em um passeio no domingo ou na volta da escola. Cruzamos diariamente com um número incontável de pessoas e suas particularidades. Na sala de aula a realidade não é diferente. Cada ser aprendente traz consigo características próprias e aprende ao seu modo individual. Por isso muitas discussões têm sido levantadas no que diz respeito à forma como a escola pretende lidar com essas diferenças, principalmente quando estas fogem do padrão de normalidade.

Dentre essas crianças que fogem do padrão de normalidade temos as com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno global do desenvolvimento que afeta três áreas do desenvolvimento humano: comunicação, socialização e comportamento, não tem cura e é de difícil diagnóstico. Para que haja positividade nos resultados do processo de aprendizagem e socialização de crianças com TEA, necessita-se de uma atenção maior voltada para as particularidades advindas desse transtorno, uma vez que se ele se manifesta de forma diferente em cada indivíduo de acordo com o nível de comprometimento e assistencialismo.

A educação especial, hoje em uma perspectiva inclusiva, vem para abraçar essas crianças, buscando garantir que elas gozem dos mesmos direitos que aquelas ditas como normais, uma vez que inseridas na rede regular de ensino, são libertas do isolamento social e passam a olhar para si mesmas como seres tão capazes quanto os demais.

Moraes e Oliveira (2002) destacam que incluir uma criança autista em uma escola dita “normal” ou de classe comum de ensino regular é de grande importância para o desenvolvimento da sua potencialidade. O que nos chama a atenção mais uma vez para os resultados positivos que essa inclusão pode trazer para o seu desenvolvimento integral.

Essa inclusão também está prevista na Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Em seu Art. 3º garante como direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o “acesso à educação e ao ensino profissionalizante”. Especificando ainda em seu Art. 7º, que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”.

Porém, o processo de inclusão não se restringe apenas á possibilidade de estar presente em sala de aula. Vai muito além de uma matrícula ou de um nome a mais na lista de chamadas. Estar incluído significa estar presente como parte participante e importante no processo educacional. Muitos autistas são integrados em sala de aula e não inclusos. São vistos como monumentos que comprovam o falso cumprimento de uma lei que assegura o acesso á educação e que é ostensivamente distorcido, trazendo como consequências o comprometimento do desempenho desses alunos e a frustração no que deveria ser uma porta de entrada para mudar o rumo de suas vidas.

Diante de tais elementos nos surge a seguinte questão problema: Quais os principais desafios enfrentados por uma criança autista matriculada no contexto escolar?

O presente estudo de cunho quantitativo justifica-se pela necessidade em compreender os maiores desafios enfrentados por uma criança autista no ambiente escolar e pela contribuição da disciplina de educação inclusiva ministrada pela professora Ms. Fabrícia Gomes no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí. Tem como objetivo geral sondar os principais desafios vivenciados por uma criança autista na rede regular de ensino, ressaltando os pontos positivos e negativos na inserção dessa criança no ambiente escolar, bem como as mudanças necessárias para que a inclusão aconteça de forma plena e eficaz.

Desta forma, utilizamos da observação realizada em um período de três semanas para vivenciar de perto os principais desafios existentes no espaço escolar.

Para embasamento teórico utilizou-se, entre outros, os seguintes autores: Bosa (2002), Marinho e Merkle (2009), Calvalcanti (2006).

Metodologia

Nossos direitos são os nortes sob os quais se constroem nossos deveres. Conhecer-los, questionar a sua efetividade e exigir a sua garantia, são elementos básicos e fundamentais ao nosso exercício como cidadãos. Isto posto, uma vez que é direito da criança com autismo o acesso á educação, é pertinente que se investigue os principais desafios existentes no processo de inclusão escolar, bem como a sua efetividade.

Nesse sentido, esse artigo trata-se de uma pesquisa de campo explicativa e exploratória, pois parte do objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca

de um problema ou comprovação das hipóteses, bem como construir novos conhecimentos acerca de um determinado tema. Partindo de uma abordagem qualitativa, pois “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados” (PRODANOV, C.; PRODANOV, E., 2013, p. 70).

Para Gil (2008) a pesquisa de campo, diferencia-se das demais. Pois procura o aprofundamento de uma realidade específica. E é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações naquela realidade.

Tivemos como principal instrumento a observação durante um período de três semanas, onde buscamos perceber a forma como se dá a inclusão da uma criança autista em uma escola pública na cidade de Picos- PI, onde tivemos como sujeito uma criança de 11 anos, sexo feminino, sem irmãos e estudante do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Picos- PI. Sabendo da importância da parceria entre família e escola nesse processo, utilizamos da entrevista para coletar informações que pudessem contribuir para o presente estudo.

Entendendo autismo

Podemos encontrar ao longo dos anos, várias definições do que viria a ser o autismo segundo alguns estudiosos da psicologia e psiquiatria.

Kenner (1943) é considerado o pioneiro nas descrições do TEA, denominado por ele de o Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, o autismo tratava-se em sua visão, de “uma condição que acarretava comportamentos bastante específicos, como perturbações nas relações afetivas com o meio, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico normal entre outros”.

Aspeger, em seus estudos intitulados como Psicopatia Autista na Infância, destacou o isolamento social como principal característica do transtorno. Segundo Bosa (2002) são chamados de autistas crianças que não tem a capacidade para estabelecer relações normais com os outros, com um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lidar com o valor da comunicação.

Diante disso podemos entender o autismo como uma condição geral para um distúrbio no desenvolvimento do cérebro que afeta uma em cada cem crianças, sendo mais recorrente em meninos. É um distúrbio permanente e de difícil diagnóstico devido

à complexidade de suas características, que vão desde o isolamento e dificuldade de aprendizagem até a possibilidade de um comportamento hiperativo e/ou altas habilidades. Se manifestando de maneira extremamente particular em cada criança.

O diagnóstico já é possível a partir dos seis meses de vida, entretanto, é mais comum a partir dos dois anos, quando a criança deve começar a pronunciar suas primeiras palavras. Algumas crianças autistas não chegam a verbalizar, outras pronunciam as primeiras palavras e, em um determinado momento param de desenvolver a oratória. Outras, porém, não apresentam dificuldades na comunicação verbal o que muitas vezes retarda o diagnóstico do TEA.

Segundo Marinho e Merkle (2009), o autista apresenta, tanto na linguagem verbal como na não verbal, uma forma deficiente e bem diferente dos padrões habituais, pois possuem uma linguagem repetitiva e estereotipada, não conseguindo iniciar e manter uma conversa.

Isso se dá, muitas vezes, por conta da dificuldade do autista em compreender as noções básicas de convivência. Tais como as expressões faciais, os gestos e as intenções do outro. Há também uma enorme dificuldade de compreender e expressar seus sentimentos, o que faz das suas relações um grande desafio.

Entre as características do autismo além dos seus principais pilares que são: a dificuldade na interação, na comunicação verbal e movimentos repetitivos, podemos citar a hiperatividade, isolamento, agressividade, resistência ao contato físico e visual e sensibilidade sensorial, que podem ou não se manifestarem no autista.

Atualmente entende-se que o TEA pode se manifestar de forma e gravidade diferentes em cada indivíduo. Esse níveis de gravidade são baseados de acordo com a necessidade de apoio necessário, devido aos desafios com a comunicação social, interesses restritos e comportamentos estereotipados.

[...] A lista de situações patológicas é muito extensa e inclui fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central.(LEBOYER,2005,p.60).

No autismo clássico de alto funcionamento, hoje nível 1, nota-se a presença de um atraso na competência linguística, que compromete a sua interação com o meio. Percebe-se também a incapacidade de lidar com o lúdico de maneira comum entre as criança neurotípicas. Nesse caso trata-se de crianças com QI na faixa normal, que podem se comportar de forma aparentemente comum, não apresentando em muitos casos, comportamentos compulsivos/ alto destrutivos que são corriqueiros no autismo de baixo funcionamento, (hoje nível 3) que é o caso mais grave do transtorno, onde os sintomas se apresentam de forma mais profunda e aparente, envolvendo vários déficits em habilidades sociais e de comunicação, como também, em alguns casos, QI abaixo da média.

Os grandes desafios na inclusão da criança com autismo no contexto escolar

Para discutirmos sobre o que viria a ser essa educação inclusiva é necessário que entendamos o real significado dessa palavra. Segundo SASSAKI (1997, p. 41 *apud* VIEIRA, 2012, p.2):

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Para o autor FERREIRA (2005, p. 44) a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Entendemos assim, que o ato de incluir vai além de aceitar ou receber alguém em um determinado espaço. Trazendo isso para as escolas, compreende-se que receber o aluno em sala de aula não é uma garantia de acesso à educação, uma vez que nem

sempre o mesmo é incluído no ambiente escolar. O que nos leva a deduzir que em grande maioria das vezes essa aceitação se dá por mero cumprimento da lei, sem maiores preocupações com fatores de extrema importância para eficiência desse processo, como por exemplo, a capacitação dos professores para lidar com esse aluno.

Sabemos que o professor quanto mediador do conhecimento é peça fundamental para que a aprendizagem aconteça, o que evidencia a necessidade de uma reconstrução e reciclagem de suas metodologias que devem estar de acordo com a diversidade de seu alunado. Levando em conta suas particularidades e variantes que possam influenciar na construção do conhecimento.

Porém a efetividade do processo de inclusão de uma criança autista no contexto escolar não é responsabilidade apenas do professor. Para que essa educação inclusiva aconteça necessita-se de uma maior eficiência da gestão, e a disponibilidade de recursos, bem como o oferecimento de uma boa estrutura escolar. Além disso, é importante pensar também na possibilidade dessa inclusão para além dos muros da escola. Ver essas crianças com uma responsabilidade da sociedade como um todo e não como responsabilidade do Estado, é reconhecer que é possível a construção de uma sociedade menos desigual.

Segundo determina a LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Nos incisos seguintes LDB também assegura á essas crianças um atendimento especializado quando necessário, e que esse atendimento educacional deverá acontecer sempre em função das condições específicas desse alunos. O que faz com que sejam levantados questionamentos sobre os motivos que impedem o cumprimento dos mesmos, sabendo é algo que não faz da realidade escolar brasileira.

A educação inclusiva tem que partir de uma proposta onde as práticas pedagógicas contemplem o aluno no seu processo de aprendizagem envolvendo o compromisso e a comunidade escolar onde todos os alunos tem que ter a oportunidade

educacionais e sociais. Entretanto, a educação inclusiva não alcança as expectativas de seu sentido no decorrer da socialização e do aprendizado.

O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam no dia-a-dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados a longo prazo. (CAVALCANTI, 2006,p. 164)

Abraçar a causa da educação especial em uma perspectiva inclusiva requer do profissional da educação responsabilidade, resiliência, foco e amor à profissão visando à melhoria e a facilitação do processo de adaptação do seu aluno, independentemente de seu retorno financeiro. Necessita-se de escolas que acolham e abracem essa causa. Uma vez que se trata de uma necessidade social e mais que isso, da possibilidade da transformação de uma vida.

Resultados e discussões

O presente artigo teve como sujeitoa aluna (Y), diagnosticada com autismo por volta dos três anos de idade quando houve um retrocesso na fala. (Y) tem hoje nove anos de idade, recebe acompanhamento psicopedagógico e está matriculada no primeiro ano do ensino fundamental no turno matutino, onde sempre está acompanhada da mãe, que faz questão de estar presente todos os dias na escola.

Como em muitas crianças autistas, o primeiro contato com (Y) é uma incógnita. Ela não verbaliza e pouco interage com quem está a sua volta. A comunicação só acontece com a mãe, por meio de gestos e expressões próprias. Mesmo quando chamada pelo nome (Y) não demonstra interesse pelos demais e pouco olha para as pessoas o que compromete gravemente sua socialização com os demais. A mãe de (Y) afirma que sente que houve uma melhora desde que a filha começou a frequentar a atual escola, mas o fato de (Y) não permanecer por muito tempo na sala de aula dificulta ainda mais a sua escolarização.

Durante o período de observação, foi possível notar, como a mãe já havia afirmado, que ela não participa das atividades e não fica na sala de aula. Como é comum em indivíduos autistas, (Y) prefere ficar isolada, de preferência longe de grandes movimentações e sons. O único momento em que se pode notar uma pequena

interação dela era durante os intervalos, e ainda assim, em uma proporção bem pequena. Tais fatos já descartam a hipótese de que ela esteja realmente incluída no processo escolar.

A professora titular da turma, prestes a se aposentar, não possui professora auxiliar e tenta lidar da melhor forma com a situação. Mas assume: “Não tenho como fazer muito, ela precisa de uma atenção maior voltada só pra ela e eu no momento não consigo corresponder a isso”.

Durante a entrevista a mãe de (Y) afirma que desde que a filha iniciou a sua vida escolar, ela se vê obrigada a permanecer na escola para tentar garantir a sua permanência. “Ela já passou por várias escolas, inclusive escolas particulares e eu sempre tive que ficar na sala. Aqui já é bem mais complicado porque ela não entra na sala por nada. Prefere ficar por aqui, correndo pelo pátio”.

Os relatos da mãe de (Y) sempre são acompanhados pelo desejo de que a filha não fique alheia aos seus direitos. Ela sempre ressalta acreditar na capacidade de (Y) que segundo ela é uma criança carinhosa ao seu modo.

Baptista e Bosa (2002) nos trazem a reflexão, durante muito tempo prevaleceu a noção de pessoas com autismo como sendo alheias ao mundo ao redor, não tolerando o contato físico, não fixando o olhar nas pessoas e interessando-se mais por objetos do que por outras pessoas ou, ainda, nem mesmo discriminando seus pais de um estranho na rua.

A realidade de (Y) é recorrente nas escolas municipais. Apesar de ter o direito, assegurado por lei, de um professor assistente se comprovada a necessidade, muitas crianças autistas ainda se encontram totalmente deslocadas na instituição de ensino. Neste caso a mãe que é professora locada em outra cidade, se desdobra como pode para conseguir acompanhar a filha. “As escolas não oferecem um professor assistente, temos que recorrer na justiça. É um processo bastante burocrático e pretendo dar entrada ano que vem”, ressalta.

(Y) Mostra interesse pelos recursos. Em dias em que a professora utilizou de materiais didáticos diferenciados notamos que ela permaneceu por um período um pouco maior na sala de aula. Porém, quando essa curiosidade foi saciada, ela voltou a se retirar

da turma, sem desfrutar da aprendizagem proposta pela professora. Tal fato nos chama a atenção para a necessidade de uma flexibilidade maior do professor para uma maior dinamização das aulas, na tentativa de despertar a curiosidade das crianças, tornando o processo de ensino aprendizagem mais atraente.

A relação de (Y) com os colegas era amena. Não notamos em nenhum momento alguma situação de desrespeito ou exclusão por parte das demais crianças. A interação de (Y) com a turma era comprometida apenas por suas inabilidades com as relações advindas do transtorno, da mesma forma com que também era comprometida a relação de (Y) com a professora e os demais funcionários da escola.

Considerações finais

E experiência com (Y) evidenciou o quão desafiador é o processo de inclusão desses alunos na sala de aula. E que Incluir não é uma tarefa fácil. É uma construção que envolve um conjunto de obstáculos reais que precisam ser superados todos os dias. Incluir é apostar nas possibilidades e acreditar na capacidade do outro como algo inerente ao seu desenvolvimento.

Diante desses desafios, uma prática voltada para inclusão deve conter metodologias inovadoras e dinâmicas para que o aluno se sinta atraído a participar e se compreenda como peça fundamental nesse processo. Necessita-se também de professores com uma maior flexibilidade para buscar uma didática que inclua esse aluno como participante ativo na construção do conhecimento.

O descumprimento das leis que garantem o acesso e permanência dessas crianças é um mal enraizado que impossibilita todo o andar do processo de incluir. O descaso do poder público, e a negligência de muitos profissionais estão diretamente ligados à essa realidade excludente que hoje permeia as escolas. Garantir a inclusão dessas crianças, além de ser um dever do estado é também uma responsabilidade de toda a sociedade. A exclusão é um câncer social, que mata crianças todos os dias. E elas são responsabilidade nossa. Minha e sua.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. Psicol. Reflex. Crit. V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&lng=p t> Acesso em:09/02/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão:** A sociedade em busca de mais tolerância. Nova Escola, São Paulo, n. 196, p. 164, out 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência:** da marginalização à busca pela educação inclusiva. Natal: EDUFRN, 2009.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil:** fatos e modelos. 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

SERRA, Dayse. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo nas classes regulares. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM EM FOCO

Rosinalva Araújo de Sousa Moura

rosinalvaaraujo@hotmail.com

Alessandra Lopes de Oliveira Castelin

alessandralopes@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB

RESUMO: Este trabalho vem ressaltar sobre a importância do planejamento na Educação Infantil pensando na aprendizagem das crianças o qual ganhou destaque durante as atividades vivenciadas em campo de estágio supervisionado devido a sua relevância nas práticas dos professores implicando no funcionamento geral da instituição de Educação Infantil. Ressalta também sobre as práticas pedagógicas realizadas nesta etapa da educação que é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 como a primeira etapa da Educação Básica. Dando ênfase às práticas de estágio que objetivam a preparação do futuro professor e a importância que o professor deve dar a elaboração dos planos de aula voltados para o desenvolvimento integral do educando em todos os sentidos, levando em consideração que essa fase é fundamental para que a criança desenvolva suas habilidades em todos os aspectos, cognitivo, social, psicológico, físico e motor, pois este é o objetivo maior conforme orientações expressas nas DCNEIs/2010. Este tema se fez necessário para levar mais conhecimentos sobre o ato de planejar, visto que muitos professores não dão o devido valor a essa prática, podendo até passar para o estagiário uma desvalorização do planejamento, e acabam por banalizar o ato de ensinar nessa etapa, não contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos durante essa fase única e tão importante para a criança.

Palavras-chave: Planejamento; Educação Infantil; Aprendizagem.

RESUMEN: Este trabajo viene a resaltar sobre la importancia de la planificación en la Educación Infantil pensando en el aprendizaje de los niños el cual ganó destaque durante las actividades vivenciadas en campo, debido a su relevancia en las prácticas de los profesores implicando en el funcionamiento general de la institución de Educación Infantil. Resalta también sobre las prácticas pedagógicas realizadas en esta etapa escolar que es reconocida por la Ley de Directrices y Bases nº 9.494/96 como la primera etapa de la Educación Básica. Dando énfasis a las prácticas de práctica que objetivan la preparación del futuro profesor, la importancia que el profesor debe dar la elaboración de los planes de clase dirigidos al desarrollo integral del educando en todos los sentidos, teniendo en cuenta que esta fase es fundamental para que la fase el niño desarrolla sus habilidades en todos los aspectos, cognitivo, social, psicológico, físico y motor, pues éste es el objetivo es DCNEIs/2010. Este tema se hizo necesario para llevar más conocimientos sobre el acto de planear, ya que muchos profesores no dan el debido valor a esa práctica, pudiendo incluso pasar al pasante una desvalorización de la planificación, y acaban por banalizar el acto de enseñar en esa etapa, no contribuyendo al desarrollo y aprendizaje de los educandos durante esta fase única y tan importante para el niño.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultante de um recorte dos relatos das experiências e práticas pedagógicas realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Infantil do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB.

Essas práticas de estágio aconteceram em uma Creche vinculada a rede municipal de ensino localizada na cidade de Picos no Piauí, no período de abril a junho de 2017 e a turma escolhida foi o jardim II “A” composta por 27 alunos matriculados com idade de 5 anos.

A metodologia utilizada nesse trabalho, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1996), realizando atividades de observação participante na Creche atreladas aos estudos bibliográficos e leituras que tratam do planejamento das práticas pedagógicas junto a educação infantil, servindo como reflexão e embasamento nas práticas de construção repercutindo na reconstrução dos saberes docentes.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a importância do estágio na formação inicial dos professores bem como discutir e evidenciar como se apresenta o planejamento pedagógico nas práticas cotidianas da Educação Infantil, apresentando um recorte das vivências de Estágio na Educação Infantil e do impacto na formação do profissional da infância.

Dessa forma, far-se-á a caracterização sucinta do campo de estágio, situando o trabalho pedagógico observado e vivenciado junto as crianças. Na sequência apresentaremos uma reflexão sobre a importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo e como o planejamento das práticas realizadas com as crianças se apresentam no cotidiano da instituição. Buscaremos abordar algumas atividades realizadas junto a creche durante o período de estágio, discutindo a percepção das crianças e das professoras regentes de turma que acompanham algumas imagens das intervenções.

Ao final, apresentaremos nas considerações o papel do estágio para a formação do pedagogo, a necessária reflexão sobre a importância do planejamento nesta etapa da educação básica, propondo sugestões para a construção de novas práticas pedagógicas.

1.1 A importância do estágio

O estágio caracteriza-se como momento imprescindível para a formação do professor. É através do estágio que o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com a realidade na qual será inserido, ou seja, a profissão docente oportunizando repensar a teoria e prática que tem aprendido durante o curso.

Ao observar as práticas realizadas pelos profissionais mais experientes e que discutem essa área, podemos refletir sobre elas como

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA, 2004, p.43).

Nesse momento o estagiário deve observar sobre a realidade da escola em si, como os alunos que ali estudam, os recursos disponibilizados e toda rotina que acontece na escola, principalmente na sala de aula que está para prestar o seu estágio, para que a partir daí ele desenvolva atividades práticas adequadas para trabalhar no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Principalmente na Educação infantil que faz parte da primeira etapa da educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, (Título V. Capítulo II, Seção II, Art. 29) “a educação infantil parte da educação básica, considerada primeira etapa desta e tendo como a finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos”, o que dá prioridade para que os profissionais que atuam na área também passem por formulações profundas, pois a educação atual exige algo diferenciado, desse profissional.

Durante o estágio, o profissional em formação tem a oportunidade de investigar, analisar e intervir, utilizando os conhecimentos adquiridos por meio das teorias e confrontar isso com a realidade educacional da escola. Isso possibilita a construção autônoma do conhecimento vivenciado durante as discussões acadêmicas. Para Guerra (1995), o Estágio Supervisionado constitui em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educando.

Teoria e prática se unem para a construção de um bom professor, para que ele desenvolva um trabalho que possa dar bons frutos. A partir do contato com professores e alunos, podendo assim, garantir uma educação de qualidade para as crianças.

1.2 A educação infantil

A educação infantil é a principal etapa escolar que a criança vivencia, por isso deve ser ofertada com muito cuidado e dedicação por parte de toda equipe escolar, principalmente do professor que acompanha essas crianças em sala todos os dias e tem a função de contribuir para a formação educacional das crianças.

Sabemos também que é no seio da família que a criança tem o seu primeiro contato social e a primeira oportunidade de interagir entre as pessoas. Por isso é no contexto familiar que recebemos as primeiras bagagens de valores, emoções e concepções de mundo e ética.

No entanto, algumas famílias passam às escolas a responsabilidade total de educar as crianças, fazendo assim a inversão desses valores. A escola tem o papel de oferecer conhecimentos acadêmicos e pedagógicos às crianças e colaborar com a família

A LDB – 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu art.29 assegura:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sendo a Educação Infantil reconhecida por lei, como a primeira etapa da educação básica, é fundamental que possamos ter profissionais preparados para formar as crianças que estão passando por essa fase, de maneira que possam crescer conscientes e capazes de que são sujeitos em construção em busca de formação para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em busca de um mundo sem exclusões.

1.3 A importância do planejamento

O ato de planejar faz parte do nosso cotidiano, na família, na vida pessoal, no trabalho e principalmente no contexto escolar. Nesse sentido faz-se importante definir o conceito de planejamento para que entenda-se a sua relevância no ambiente educativo.

Salientamos que planejar pode ser compreendido como o pensar, de forma consciente, meios de seguir um caminho para alcançar objetivos, a partir de uma realidade. Para Haydt (2010, p. 94), “planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados”.

Nos estudos de Vasconcellos (2006, p. 35) observamos que, “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. E Barcelos (2010), afirma que o planejamento é norteador do processo educativo e precisa ser elaborado para orientar a ação docente.

Dessa forma, nota-se que a ideia de planejar está ligada à realidade e aos objetivos a serem alcançados e, por isso, pode-se dizer que o planejamento apresenta-se como uma maneira de aperfeiçoar a prática para que se consiga chegar ao resultado estimado.

O planejamento pedagógico é um elemento fundamental para a realização dos trabalhos pedagógicos em todas as etapas do ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Na Educação Infantil o planejamento é essencial para que o professor estabeleça metas e objetivos para alcançar avanços no processo de aprendizagem das crianças.

O planejamento enquanto construção-transformação de representação é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELOS, 2000, p.79)

É o momento de reflexão que possibilita ao professor repensar sua prática e propor estratégias de ensino que possibilite às crianças uma educação adequada e satisfatória.

Para Vasconcellos (2006) o fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção da necessidade de mudança. O ponto de partida para essa mudança é perguntar se há algo para ser aperfeiçoado. Entretanto, para os educadores que não utilizam o planejamento, essa pergunta parece não fazer parte de sua prática pedagógica já que, para eles, não há o que aperfeiçoar

Luckesi (2005) considera que muitos professores não gostam de planejar suas atividades, mesmo com as evidências de que o planejamento colabora com a aprendizagem, encarando o planejamento como algo que existe para satisfazer a burocracia escolar.

É interessante destacar ainda que, para que o planejamento realmente se efetue, é necessário verificar a possibilidade de viabilizar o que foi planejado.

2. Sobre o Planejamento vivenciado na Creche

O planejamento na Educação Infantil é um trabalho que exige cada vez mais a organização e comprometimento dos profissionais envolvidos. Na hora de planejar, é preciso considerar que a Educação Infantil é, para muitas crianças, “o primeiro ambiente no qual passam a conviver com um adulto diferente dos pais, que é o professor, e também com outras crianças. Sendo assim, elas iniciam seu processo de socialização e também de adaptação à rotina da escola” (HOLZSCHUH, 2011, p.02).

Nesse sentido, faz-se

[...] necessário romper com a subordinação aos modelos escolares e demarcar as especificidades das instituições de Educação Infantil [...] não estabelecendo como único referencial o ponto de vista do adulto como no tradicional modelo escolar (Rocha, 2000 apud Barcelos 2010, p. 99).

Dessa forma, é urgente a necessidade de superar esse modelo escolar, salientando que um bom planejamento só se efetiva com base em uma “relação de respeito e afetividade com as crianças”.

Nos estudos realizados de Holzschuh (2011) e por Rocha (2000) quando estes apontam para a necessidade de se respeitar o tempo, o ritmo e o desenvolvimento de cada criança, considerando no planejamento atividades que envolvam brincadeiras que estimulem a imaginação, o desenvolvimento, o trabalho coletivo e a percepção de mundo.

No período de estágio realizado nesta instituição de educação infantil, infelizmente não tivemos a oportunidade de consultar o Projeto Político Pedagógico – PPP desta realidade escolar, visto que a coordenadora pedagógica alegou que o mesmo passava por reformulações e não poderia ser disponibilizado para consulta.

Por acreditar que este documento – PPP consolida-se como um importante instrumento que retrata a filosofia da instituição educativa, seus objetivos e metas a serem alcançadas e como se dá esse trabalho por meio dos profissionais, explicitando a construção do planejamento, dos objetivos, metodologias e materiais utilizados no cotidiano. A consulta a este documento traria uma profundidade de análise mais significativa as discussões empreendidas aqui. Dessa forma, não faremos menção a este documento, mas este ocorrido serve de reflexão aos futuros pedagogos e profissionais da educação, que necessitam compreender a importância desse documento no meio

educativo e que reflete as práticas empreendidas pelos profissionais que atuam neste contexto.

Nessa perspectiva, para que o planejamento seja realizado, é importante que o educador saiba qual é a proposta curricular da instituição de ensino em que está atuando, ou seja, conheça de fato qual a proposta pedagógica da instituição educativa e como conciliar esse documento - PPP com a sua prática escolar. Além disso, tem de preparar atividades em que os alunos tenham recursos para realizar essas tarefas.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção (OSTETTO, 1994 p.01).

Dessa forma, os professores devem planejar uma prática pedagógica que possibilite às crianças ambientes com objetivos específicos a serem atingidos, para que ocorra uma troca de saberes entre elas. Além disso, o educador deve ficar atento em relação ao desenvolvimento dessas crianças e sempre anotar o que se passa em sala, pois os registros são necessários para se apontar as experiências das crianças como também as do próprio adulto.

Na creche em que foi realizado o período de estágio, observamos que em um dado momento ocorreu uma mobilização dos profissionais para a realização do planejamento mensal o qual fui convidada a participar para ir entrando em contato com essa prática escolar, oportunizando a reflexão sobre esse momento de fundamental importância no contexto educacional.

Durante o estágio supervisionado foi possível acompanhar a turma de jardim II “A” no período vespertino, que era assistido por duas professoras formadas em Pedagogia e que atuavam com turmas de educação infantil por mais de 10 anos.

A partir dos relatos de observação e participação expressos no relatório de estágio supervisionado, evidenciamos o momento em que a discente/estagiária participou do encontro de planejamento dos professores.

Confesso que fui muito ansiosa para ver como é que funciona um planejamento escolar. E ao chegar lá não foi totalmente como eu imaginava ser, pois eu pensava que o planejamento mensal era para planejar todos os conteúdos e demais atividades, incluindo eventos a serem trabalhados no mês seguinte com as crianças. Ver o que foi proveitoso com relação ao ensino e aprendizagem das crianças e o que deve ser mudado ou melhorado para alcançar os objetivos propostos. Mas o planejamento que presenciei foi com a coordenadora pedagógica e uma das diretoras falando com as professoras sobre um evento que tinha acontecido há poucos dias que comemorou a páscoa, o dia do índio e o dia livro. Sobre o que deu certo e o que não deu. E como seria a comemoração das novas datas que estavam se aproximando que era o dia das mães, e também já falaram sobre o que seria apresentado nas festas juninas. Não falaram nada sobre ensino e aprendizagem. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)

Nesse momento, é possível constatar que o encontro dos profissionais para a realização do planejamento, tornou-se um momento de discussões e avaliação acerca dos eventos baseados em datas comemorativas que já tinham ocorrido em datas anteriores e nas novas datas que estavam por vir.

Sobre o planejamento baseado em datas comemorativas, Ostetto (1992) afirma que as práticas pedagógicas da cotidianidade são direcionadas pelo calendário, ou seja, a programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário.

Nesse sentido, a autora realiza alguns questionamentos que são pertinentes a essa escolha no ato do planejar

Qual o critério para a escolha das datas a serem trabalhadas em atividades pedagógicas? Que concepção de história perpassa tais escolhas? Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento

de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. (OSTETTO, 1992, p04)

É por isso que o trabalho com as datas comemorativas sinaliza uma fragmentação dos conhecimentos, além de representar uma escolha ideológica, visto que algumas datas são comemoradas e outras não, em que os conteúdos selecionados para o desenvolvimento das crianças são trabalhados superficialmente e de forma descontextualizada.

Outra situação que foi evidenciada nesse momento de aproximações por meio da prática de estágio e que merecem a nossa reflexão, é o trecho do relatório de estágio em que foi descrito como ocorre a construção do planejamento.

Na Creche em que se realizou o estágio existe uma estratégia para a construção dos planos de aula, todo mês após o planejamento mensal sorteavam duas professoras para fazer os planos de aula, as sorteadas se reuniam e elaboravam o plano diário da semana e repassavam para as demais professoras. E assim, as turmas iguais funcionam com os mesmos planos. (Trecho extraído do Relatório de Estágio – Arquivo das Autoras/2017- Grifos nossos)

As informações coletadas no campo de estágio conforme descritas acima, evidenciam que a elaboração do planejamento embora seja organizada de forma mensal, em momento pensado e separado para isto, visto que as crianças são dispensadas no dia do planejamento, parece ser mais uma ação burocrática do que pedagógica.

Essa elaboração do planejamento sem saber da sua real finalidade impede a contribuição do mesmo para a formação integral das crianças na instituição.

Outra situação relevante é o fato em que “*sorteavam duas professoras para fazer os planos de aula*” demonstrando que nesta instituição, essa prática é comum a todos os profissionais e que a utilizam como forma de poupar o trabalho/análise/reflexão tão pertinentes na elaboração do planejamento diário.

Com base nos documentos oficiais que orientam sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEIS/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIS/2009 nos quais apresentam que os professores devem planejar uma prática pedagógica que possibilite às crianças ambientes com objetivos específicos a serem atingidos, para que ocorra uma troca de saberes entre elas. Além disso, o educador deve ficar atento em relação ao desenvolvimento dessas crianças e sempre anotar o que se

passa em sala, pois os registros são necessários para se apontar as experiências das crianças como também as do próprio adulto.

Como um professor que não conhece a realidade da outra turma, poderá fazer o planejamento que será executado por outro professor, que não participou do processo de reflexão, análise e escolha dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados? E quanto a essa prática de *“repassavam para as demais professoras”*?

Por meio desses relatos, entende-se que a instituição estudada utiliza o mesmo modelo de planejamento para seus alunos desconsiderando as especificidades de cada criança e de cada turma, visto que atende crianças de 2 à 5 anos de idade, e o que pode ser considerado bom ou ótimo para uma determinada turma, nem sempre pode ser visto igual para outra turma, certos de que cada turma tem uma maneira diferente para ser trabalhada.

Portanto, defendemos aqui o real e importantíssimo trabalho de planejar, pois assim o professor terá condições de refletir na escolha de atividades adequadas para a sua turma, fará avaliação a partir das atividades propostas para a sua sala, irá rever a sua prática e o método em que está sendo utilizado para determinada classe. Temos que adaptar esse planejamento de acordo com as diferentes realidades (sociocultural), porém todos precisam chegar a um único objetivo: a aprendizagem do aluno.

Nas DCNEIS/2009, em seu Art. 4º, assegura que:

Art. 4º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/2009)

Dessa forma, entende-se que para o planejamento ser de fato um instrumento importante, os profissionais deverão conhecer a sua importância e utilizá-lo como um instrumento de ampliação das práticas pedagógicas e não apenas como ação burocrática.

Consideramos que o professor é aquele que está à frente da turma para ser mediador de conhecimentos, mas para isso é preciso que ele planeje suas aulas pensando naquelas crianças que estão presentes ali naquele período, respeitando suas necessidades e principalmente elaborando atividades que estejam de acordo com a faixa etária que elas se encontram para que possa surtir efeito e alcançar uma aprendizagem

bem significativa dessas crianças. O planejamento propicia ao professor uma reflexão de sua prática, possibilitando assim um repensar de suas ações. Por isso o plano de aula em hipótese alguma pode ser planejado por terceiros, ou em conjunto, tem que ser planejado pelo professor que vai executá-lo.

Para o professor a grande importância do plano de aula na Educação Infantil é estar à frente de uma sala de aula preparada, com o caminho trilhado do que se irá aplicar durante a realização da aula, e é muito importante que o olhar do professor esteja voltado para as necessidades da turma, buscando o desenvolvimento da criança e sua autonomia como um sujeito capaz de aprender e consciente da sua capacidade de participar da construção do mundo.

3. CONCLUSÃO

A presente discussão abordada neste trabalho é de grande relevância no meio acadêmico e profissional porque trata das práticas pedagógicas de estágio na Educação infantil realizadas na escola, e uma delas é o planejamento. O quanto é importante que o professor de Educação Infantil planeje suas aulas para a realização de um trabalho que realmente traga um resultado positivo e alcance os objetivos desejados, e assim possa contribuir para uma aprendizagem significativa das crianças.

Por acreditar que o planejamento na Educação Infantil é uma ação que ajudará o professor a aperfeiçoar a sua prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento pleno da criança, e deve ser elaborado, pensando-se nessa criança e nos objetivos que se pretendem atingir. Notamos, que os professores da rede municipal de ensino, que atuam nessa instituição de educação infantil, ainda utilizam do planejamento como ação burocrática e que utilizam estratégias diferenciadas na elaboração desse importante instrumento pedagógico que não consideram as especificidades das crianças.

Evidenciamos que por meio do planejamento, o professor mostrará como trabalhará o conteúdo com as crianças, como deve melhorar sua prática e adaptar o seu planejamento de acordo com a necessidade da turma, de modo a analisar questões importantes como sequência de conteúdos, metodologia a ser utilizada, maneira de como se está dando a aula. Mas, para isso ocorrer, entendemos que os professores têm de deixar de lado a ideia de que o planejamento é uma receita pronta e que deve ser seguida para adaptá-lo à turma com que trabalharão, pois cada uma é única, ou seja,

cada turma tem uma realidade diferente e o planejamento utilizado por uma turma tem que ser trabalhado de forma diferenciada para outra.

É preciso que o professor estude constantemente sobre as metodologias aplicadas na Educação Infantil para poder aplicá-las em sala de aula e realizar um trabalho de qualidade no desenvolvimento acadêmico das crianças.

O planejamento na Educação Infantil é essencial para que o professor encontre soluções, estabeleça metas e objetivos para alcançar avanços no processo de aprendizagem das crianças. Cabe ao professor planejar com muito cuidado e atenção atividades que façam com que as crianças desenvolvam suas habilidades fazendo com que elas possam reconhecer que são capazes de aprender.

Foi possível constatar que o período de estágio é mesmo um momento muito importante para a formação do professor, pois é uma grande oportunidade desse futuro profissional entrar em contato direto com o seu campo de trabalho e adquirir experiências que vão contribuir para que ele se torne um profissional competente para atuar no meio educacional refletindo sobre as formas de planejamento educacional e como este direciona as práticas pedagógicas facilitando a avaliação e novas práticas que viabilizem o processo de aprendizagem nesta etapa da educação.

Nesse sentido, as práticas de observação no estágio supervisionado é de grande importância para que o estagiário, na atuação como pesquisador da educação, possa se situar com relação a aprendizagem das crianças, os conteúdos e atividades que poderão ser desenvolvidas durante a sua regência. Ao final do estágio, o estagiário poderá ter uma visão crítica de todo aquele contexto que esteve inserido durante esse período.

A teoria e prática são necessárias para se adquirir experiência acerca do que é realmente um ambiente de sala de aula, do que é trabalhar com a educação e poder estar preparado para assumir esse compromisso tão grandioso que é o de fazer parte da construção desconhecimentos.

Outro aspecto importante a considerar é que diversos fatores influenciam na efetivação do planejamento, como a formação inicial e continuada do professor, o espaço físico que a instituição oferece, a mediação do professor, a seriedade em trabalhar com os alunos, os materiais didáticos oferecidos pela instituição de ensino, dentre outros, ou seja, a efetivação do planejamento vai depender dos fatores que extrapolam a figura do professor.

Muitas vezes essas precárias condições de trabalho que o professor encontra no seu caminho de ensino o desmotivam a realizar uma prática coerente de ensino e aprendizagem, deixando lacunas no processo de aprendizagem, pois o aluno age de acordo com a forma com que o professor regente conduz a turma.

Conclui-se que o planejamento deve ser compreendido como atitude crítica de cada educador diante de sua prática, o qual deve ser exercitado no cotidiano com o olhar atento, o escutar, o comprometimento dos desejos e necessidades da turma que são revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens constantemente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1, 2 e 3.

_____. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GUERRA, Mirian Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades**, 1995.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

HOLZSCHUH, ALINE SIMONE. O planejamento na Educação Infantil e sua relação com os tempos e espaços das crianças. In: **Anais do III Seminário Nacional de Filosofia da Educação: vida cultura e diferenças**. Universidade de Santa Maria, 2011. Disponível em .Acesso em 20/08/2016

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: [estudos e propósitos]**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. **Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade a criança em foco**. Campinas, Papirus. 1992.

PIMENTA, S. LIMA, M.. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico.** São Paulo, Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE EM FOCO

Valéria Campos Menêz

Universidade Federal do Piauí/CSHNB

Valeriacampos7_@hotmail.com

Alessandra Lopes de Oliveira Castelin

Universidade Federal do Piauí /CSHNB

alessandralopes@ufpi.edu.br

RESUMO

O referido estudo trata-se de um recorte dos relatos de experiências vivenciados no decorrer da disciplina de estágio supervisionado II em Educação Infantil no período letivo de 2017 junto ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI/CSHNB. O estudo está fundamentado teoricamente nas contribuições de Piaget (1975), Vygotsky (1991) e Kishimoto (1994), dentre outros aportes como Leis e Diretrizes Nacionais vigentes no Brasil que permitem ver brincadeiras e recursos didáticos como suportes nas aulas, em virtude do prazer e do conhecimento que proporcionam. A discussão empreendida tem como objetivo discorrer sobre a importância da utilização de recursos didáticos na educação infantil, na preocupação em considerar os eixos norteadores das Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIS – 2009 que são as brincadeiras e as interações. Para realização do estudo utilizou-se recortes dos relatos vivenciados durante o estágio, assim como contribuições recebidas durante encontros realizados em sala de aula e ainda, para realização do mesmo buscou-se embasamento em teóricos que contribuem para o entendimento da real importância da ludicidade por meio de recursos que podem ser usados para atribuir significados ao ensino durante a educação infantil, e sua importância para o desenvolvimento das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Ludicidade;

ABSTRACT

This study is a review of the reports of experiences lived during the course of supervised stage II in Early Childhood Education in the academic period of 2017 next to the undergraduate course in Pedagogy of the UFPI/CSHNB. The study is theoretically based on the contributions of Piaget (1975), Vygotsky (1991) and Kishimoto (1994), among other contributions such as Laws and National Guidelines in Brazil that allow viewing games and didactic resources as supports in classes, because of pleasure and the knowledge they provide. The purpose of the discussion is to discuss the importance of the use of didactic resources in early childhood Education, in the concern to consider the guiding axes of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education – DCNEIS – 2009, which are games and interactions. In order to carry out the study, it was used clipping of the reports lived during the internship, as well as contributions received during meetings held in the classroom and, for the accomplishment of the same, it was sought basis in the theorists that contribute to the understanding of the real importance of playfulness by resources that can be used to assign meaning to teaching during early

childhood education and its importance for the development of children during the teaching and learning process.

Keyword:Child Education. Internship. Ludicidade.

Introdução

As práticas de estágio supervisionado na etapa da Educação Infantil consolida-se como uma oportunidade de relacionamento de teoria e prática, de ricas vivências do cotidiano com tantas especificidades, da convivência com crianças e das múltiplas formas de aprendizagem envolvidas.

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é uma oportunidade de suma importância para os acadêmicos pois propicia refletir sobre o cotidiano e aliar a teoria e prática no desenvolvimento da sua profissão.

Neste artigo pretendemos discutir um recorte dos relatos das experiências e práticas vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado II: Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB no município de Picos/PI com ênfase na importância da utilização de recursos didáticos na educação infantil e algumas experiências que aconteceram numa instituição de Educação Infantil durante os meses de abril a junho de 2017 no município de Picos/PI.

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas impressões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma Do maternal, compreendendo crianças de 3 a 4 anos aliadas a utilização de metodologias lúdicas como forma de oportunizar o desenvolvimento considerando os diversos aspectos da infância, em que o brincar e jogar fazem parte da própria condição de ser criança e que podem ser incorporados aos processos de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a observação participante na Creche atreladas aos estudos bibliográficos e leituras que tratam dos recursos pedagógicos e ludicidade na educação infantil, possibilitando novas reflexões e direcionamentos pedagógicos para a Educação Infantil servindo como embasamento nas práticas de construção e reconstrução dos saberes docentes.

Como respaldo teórico buscou-se a fundamentação de alguns autores, como Piaget (1975) e Vygotsky (1991), dentre outros bem como Leis e Diretrizes Nacionais que permitem ver brincadeiras e jogos como suportes nas aulas, em virtude do prazer e do conhecimento que proporcionam. Estes se enquadram, por excelência, na condição de auxiliar os alunos na habilidade cognoscível: manipular objetos na construção do conhecimento.

O contato de experiência aqui mencionado teve durabilidade de 90 horas onde as mesmas se dividiram em 3 dias de observação, para cada dia 4 horas totalizando 12 horas e 20 dias de regência para cada dia 4 horas totalizando 80 horas em regência onde foi possível perceber o quanto a ludicidade é importante e que sem ela nada fazemos em uma sala de aula.

A experiência se dava a cada contato que estabelecia com os sujeitos que participavam do processo de aprendizagem, tanto os alunos como as professoras regentes da sala. A partir da observação, foi possível perceber a necessidade da utilização de recursos, já que o triple da educação é cuidar, educar e brincar, e devem estar sempre juntos interligados, o ensinar e brincar não pareciam estar como de fato deveriam ser.

Os recursos nesse caso, entram como um complemento para que de fato possa estabelecer um ensino como deve ser perante o que é colocado no triple da educação infantil. Logo, a cada planejamento, de acordo com a linguagem que seria trabalhada havia a preocupação de estar colocando recursos em que pudessem vir a proporcionar uma aula mais prazerosa e significativa para as crianças já que a importância dos recursos é essa, fazer com que o ensino se torne uma brincadeira prazerosa e que venha a atribuir significados à criança fazendo com que à mesma chegue a aprendizagem do que é proposto em cada linguagem trabalhada em sala.

Assim, durante todo o momento de pesquisa se deu a preocupação da utilização dos recursos, a preocupação em usar a ludicidade, a cada dia uma nova brincadeira com matérias confeccionados em casa, alguns até mesmo com matérias recicláveis. É interessante ressaltar que quanto mais ferramentas são usadas durante o processo mais prazeroso é para o professor assim como para o aluno.

Para o aluno fica aquela vontade de mais e mais, aguardando o outro dia chegar para ver o que o espera no próximo dia, já para o professor fica a satisfação de ver seu trabalho sendo reconhecido e o prazer de ver o quanto é satisfatória ver a aprendizagem

surgindo por meio de práticas que se complementam através de matérias, recursos que podem vir a ser desde uma folha, lápis, tinta, fita, garrafas peti, papelão, bolas de papel, dentre muitos outros materiais que podem ser usados dependendo do que se busca ensinar.

Este artigo está dividido em 4 partes: introdução, aproximações entre estágio e ludicidade, os recursos didáticos e as práticas de estágio na Educação Infantil e as considerações finais buscando discutir como se deu algumas experiências vivenciadas durante o período de estágio e mostrar a partir de algumas imagens o quanto a utilização de recursos didáticos e a ludicidade são importantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Análise e Discussão dos Resultados

Aproximações entre estágio e ludicidade

O referido estágio supervisionado no curso de Pedagogia nos permitiu uma aproximação com a realidade das instituições de Educação Infantil do município de Picos/PI o qual fomos instigados a conhecer a realidade, indagar, buscar refletir sobre a práxis educativa assim como peças de um quebra cabeça que se unirão durante todo processo de pesquisa que é o estágio.

Ao compreender o processo de estágio supervisionado como pesquisa nas instituições nos referimos aos estudos de Paulo Freire sobre a prática docente o qual afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2013)

Nos espaços da Educação Infantil a organização dos materiais e recursos pedagógicos é determinante para a promoção de experiências das crianças e consequentemente implicando na aprendizagem e desenvolvimento.

Ao refletir sobre os objetos e materiais apropriados para as crianças que frequentam a Educação Infantil, é necessário considerar que estes precisam ser suficientes, diversificados e que possam contemplar as especificidades das diferentes idades e nas condições específicas das crianças que necessitam de atenção especial.

Nos estudos empreendidos nesse artigo, buscamos perceber as relações existente entre o ensino-aprendizagem e os aspectos lúdicos na Educação Infantil apresentando

que o uso de jogos e brincadeiras possibilita a construção do conhecimento. Segundo Piaget (1971), os jogos e brincadeiras fazem parte das atividades lúdicas intelectuais da criança de forma a desenvolver e contribuir com seu intelecto.

Nesse sentido, o contato da criança com o brinquedo estimula a curiosidade para montar e desmontá-los, o que contribui para construção do conhecimento: “(...) para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los; deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente” (PIAGET, 1977, p.72).

Ao refletir sobre os aspectos da Educação Infantil sabe-se que constitui-se como primeira etapa da Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional do ano de 1996 – LDB nº 9.394/96, na qual é obrigação dos municípios fazer a oferta desse atendimento a todas as crianças, possibilitando o cuidar e o educar como formas indissociáveis nesse processo respeitando os direitos fundamentais e garantindo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos.

O Referencial Curricular da Educação Infantil busca contribuir com a implantação de práticas pedagógicas educativas: “(...) o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (BRASIL, 1998).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as experiências educativas na educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens expressivas da criança. Nos estudos de Machado (1996) é a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos. (MACHADO, 1996, p.3)

Nesse sentido, a ludicidade na sala de aula proporcionando a utilização de recursos pedagógicos surge como um caminho possível ao encontro da formação integral das crianças respeitando as suas necessidades.

Dessa forma, faz-se necessário refletir também sobre a formação lúdica dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, pois Santos (1997) defende que a formação lúdica valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade e a busca da afetividade. Quanto mais o adulto vivenciar a sua ludicidade, maior será a probabilidade de trabalhar com a criança de forma prazerosa. O adulto que vivencia atividades lúdicas,

convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, potencializando a transposição dessa experiência para o campo da educação por meio do jogo.

Os professores que entendem seu papel como organizadores de um ambiente rico em elementos costumam promover suas classes com diversos tipos de materiais, não apenas escolares, mas também materiais reais, tais como se apresentam na sociedade extra-escolar. (TEBEROSKY, COLOMER 2003, p.104-105)

No que diz respeito aos materiais reais citados acima, dizem respeito ao lúdico, ao concreto o qual em contato com o aluno propicia ao mesmo um melhor significado da questão colocada em pauta pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem.

No período de regência do estágio supervisionado II procuramos por meio de práticas pedagógicas englobar a ludicidade trazer momentos de imaginação, descontração, brincadeiras, momentos felizes, pois a criança e nenhum outro sujeito aprende em um ambiente que remeta tristeza ou algo que não lhe traz tranquilidade e isso deve sem duvidas deve ser levado em consideração principalmente quando nos tratamos da educação infantil, onde é momento em que a criança esta estabelecendo contato, muitas das crianças primeiro contato com outras crianças, então esse período é o momento onde a ludicidade deve estar mais presente independentemente do dia, lugar ou hora.

Os Recursos Didáticos nas Práticas de Estágio na Educação Infantil

Diante das práticas pedagógicas vivenciadas no período de estágio supervisionado em Educação Infantil e das pesquisas sobre a questão dos recursos pedagógicos e da ludicidade, foi perceptível de que não há possibilidades de manter uma relação saudável em sala sem que haja descontração, brincadeiras e utilização de recursos didáticos variados enriquecendo as práticas pedagógicas tornando possível um ensino prazeroso e motivador, criando possibilidades variadas de ensino e aprendizagem.

A partir das contribuições de Kishimoto (1994) buscamos compreender a diferença entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira o qual a autora propõe esta:

_ Jogo – ação voluntária processual que inclui uma intenção lúdica do jogador, com regras internas e ocultas, possuindo caráter improdutivo

e incerto e tendo um fim em si mesmo. Uma atividade livre que, se imposta, deixa de ser jogo.

Brinquedo – objeto que representa certas realidades é um substituto dos objetos reais, para que possa ser manipulado pelas crianças. Também pode representar realidades imaginárias.

_ Brincadeira – ação voluntária e consciente que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 1994, p.27)

A partir da caracterização desses conceitos, podemos conduzir um olhar para o trabalho com o lúdico como uma das formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, de modo que sejam utilizados como pressuposto educativo na Educação Infantil.

Nesse sentido, concordamos com os estudos de Kishimoto (1994), o qual percebe-se que é grande a possibilidade de transformar o lúdico e educativo desde que haja a mediação do professor. Segundo ela, é função do professor intervir na aprendizagem, mediando-a, ou seja, o jogo serve como um elo entre o ato de brincar e a construção da aprendizagem, visto que o professor é aquele que vai mediar e instigar a aprendizagem da criança tendo o jogo e os recursos pedagógicos como um complemento para subsidiar suas intenções pedagógicas.

Dessa forma acreditamos que se faz necessário que o professor esteja atento a brincadeiras, jogos e materiais disponibilizados em sala de aula, pois estes podem ser utilizados como procedimentos metodológicos. Diante da discussão teórica sobre a temática da utilização dos jogos na educação, entende-se que constituem-se como instrumentos importantes e encadeadores da aprendizagem ao proporcionar, entre outros benefícios, reflexão, desafio e cooperação.

Sobre esse criar possibilidades Paulo Freire (2011, p.24) reforça que “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Essas possibilidades, fazem toda diferença na vida de um sujeito em processo de aprendizagem seja ele criança, jovem, adulto ou idoso, não existe idade definida para usar um recurso, claro que existem alguns que são próprios para uma faixa etária. Mais me refiro ao geral, recursos podem ser usados em qualquer lugar que esteja sendo palco de ensino e aprendizagem.

No estágio, o uso dos recursos didáticos proporcionou além de conhecimento, novas descobertas até mesmo de várias outras formas de usar um só material em

diferentes momentos. A construção de saberes foi fundamental para conhecer dificuldades e outras possibilidades de trabalho sempre em prol de um melhor ensino.

As crianças ao serem informadas que seria feita uma brincadeira ou dinâmica demonstraram muita alegria em participar. Para Kishimoto (1994, p.83): “Qualquer jogo ou recurso pedagógico empregado na escola desde que respeite a natureza do lúdico, apresenta caráter educativo e pode também receber a denominação geral de recurso educativo”.



FONTE: Relatório de Estágio – Arquivo Pessoal da Autora

Buscar trabalhar com o novo a cada dia fez com que as práticas vivenciadas no estágio se tornasse mais enriquecedora. Novas descobertas sobre as muitas práticas docentes surgiam a cada momento e a cada compartilhamento de conhecimento com os sujeitos envolvidos.



FONTE: Arquivo Pessoal da autora

O uso dos recursos didáticos mostrou que apesar de haver inúmeras limitações para que o mesmo venha a ser trabalhado em sala de aula, é um dos meios mais viáveis para que ocorra interação de forma integrada, proporcionando satisfação para todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, as reflexões sobre os recursos pedagógicos empreendidos nas vivências de estágio na Educação Infantil comprovou a possibilidade de ampliar o universo de informações de forma lúdica, pois as atividades foram apresentadas em forma de brincadeiras, o que aumentou o interesse das crianças em participar, fazendo do jogo um suporte pedagógico.

Considerações Finais

Diante das discussões aqui apresentadas pretendeu-se com o estudo apontar o quanto é importante a utilização de recursos didáticos e jogos lúdicos em sala de aula, principalmente nas salas de educação infantil que foi o que pretendeu-se colocar de forma mais esclarecedora possível, já que esse tema é tão importante nesse mundo de constantes descobertas e que em boa parte acabam por atrapalhar quando usadas em tempo indevido, como é o exemplo de crianças que desde cedo mantém contato direto com inúmeras tecnologias, entram em outro mundo, assumem outra identidade, deixam de ser sujeitos e se tornam aos poucos e desde muito cedo objetos e o objeto vai aos poucos se tornando sujeito, e isso acaba atrapalhando as crianças desde muito cedo não só no processo de ensino.

Por isso, a importância dos recursos desde a Educação Infantil são de suma importância já para mostrar as crianças que existem outras possibilidades de brincadeiras e o mais importante de interação. Mostrar possibilidades de imaginação, de diversão é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, psíquico da criança.

Além é claro de proporcionar o incentivo à busca do conhecimento, uma criança que sente prazer em uma aula diversificada, com inúmeras formas de adquirir conhecimento através de jogos, brincadeiras com matérias reais, em que possa tocar, sentir com certeza não vai querer ficar em casa de frente a TV em um dia de aula.

No entanto sabemos dos desafios que permeiam a realidade do município estudado, pois encontramos professores desmotivados, cansados, que se quer lembram a importância da utilização de recursos em sala.

Claro que existem inúmeras possibilidades para que isso possa vir a acontecer. Nem todos tem conhecimento das condições de trabalho de um professor, o qual é um dos muitos motivos que o levam com o tempo a desvalorização da própria imagem enquanto profissional da educação, a escola por outro lado não realizada se quer um trabalho que possa acolher e motivar esses professores, logo porque, muitas vezes os mesmos já estão acomodados com a situação, ou são passivos e contemplam tudo que é cômodo, por outro lado entra a questão de maior poder, os quais seguem a suja política e sua única preocupação é manter tudo em calmaria sem nenhum avanço para que a alienação comece desde cedo.

Esse estudo vem com um propósito de mostrar que apesar de qualquer coisa, um simples gesto como uma aula diferente pode mostrar ao professor que não é difícil, não é cansativo exercer a profissão quando sabemos o que usar, como usar e em que horário usar.

Diante das observações e resultados deste trabalho, pode-se afirmar que jogose brincadeiras, por mais simples que sejam, são instrumentos desencadeadores de aprendizagem, pois eles promovem o contato com o conteúdo de forma lúdica, pela interação entre os sujeitos.

Nesse sentido reiteramos que os recursos didáticos que parecem ser tão simples mais quando usados em prol de um objetivo podem fazer a diferença além do que imaginamos, assim como o fez durante o período de estágio supervisionado em Educação Infantil, peça fundamental para trabalhar conteúdos de forma que trouxeram confiança durante o trabalho e prazer, proporcionando uma formação inicial mais sólida

do futuro pedagogo e refletindo sobre a necessária discussão dessa temática na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, Volume I, 1998.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil – DCNEIS** – 2009.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: **Pedagogia da Autonomia.** 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p.23-46

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar/ MEC, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: Uma Proposta Construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS MARCAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Heryka de Moura Costa

Colégio Santa Rita

cristiana1976barra@gmail.com

Daniele Moura de Araújo Veloso

FAERPI

daniveloso.veloso3@gmail.com

Cristiana Barra Teixeira

Universidade Federal do Piauí

cristiana_barra@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo se insere no campo das ciências sociais e foi constituído a partir da abordagem qualitativa descritiva, na qual o fenômeno social. Para sua concretização elegemos a questão problema: Quais as características e as marcas no desenvolvimento das crianças, dos saberes e fazeres da prática docente de professoras da Educação Infantil numa escola pública municipal na cidade de Picos-PI? Nosso objetivo foi refletir sobre as características e as marcas no desenvolvimento das crianças e dos saberes- fazeres da prática docente nessa etapa escolar. O aporte teórico reúne as contribuições sobre a Educação Infantil, com foco na descrição de práticas docentes no contexto escolar, e preocupação com os saberes e fazeres de professoras de crianças pequenas. No percurso metodológico optamos pelo questionário misto, e a observação participante, associados como meios de coleta de dados. Encontramos na análise de conteúdos os subsídios para apreciação das informações organizamos os dados em categorias de análises. Dispondo dos aparates finais, refletir sobre os saberes e fazeres das docentes é dispormos de conhecimentos que possam esclarecer características marcantes no desenvolvimento das crianças, por meio da prática do educador.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Docente. Saberes e Fazeres da Docência.

ABSTRACT: This study is inserted in the field of social sciences and was constituted from the qualitative descriptive approach, in which the social phenomenon. In order to achieve this, we have chosen the problem question: What are the characteristics and the marks in the development of the children, the knowledge and practices of the teachers' teaching practice in a public school in the city of Picos-PI? Our objective was to reflect on the characteristics and the marks in the children's development and the know-how of the teaching practice in this school stage. The theoretical contribution brings together contributions on Early Childhood Education, focusing on the description of teaching practices in the school context, and concern with the knowledge and skills of teachers of young children. In the methodological course we opted for the mixed questionnaire, and the participant observation, associated as means of data collection. We find in the

content analysis the subsidies for the evaluation of the information we organize the data into categories of analyzes. With the final apparatuses, to reflect on the knowledge and actions of the teachers, we have knowledge that can clarify important characteristics in the development of the children, through the practice of the educator.

KEYWORDS: EarlyChildhoodEducation. TeachingPractice. KnowingandTeaching

Introdução

A presente pesquisa tem como abordagem a formação e prática docente de professoras que atuam na Educação Infantil. A proximidade com esta temática se deu a partir de nossas experiências como professora de crianças pequenas, considerando nossa preocupação com o saber e o fazer docente. Essa inquietação tomou forma e passou a compor nossas reflexões acerca das relações existentes entre a formação e a atuação dos professores. No que tange aos espaços de escolarização da primeira infância, nosso olhar procurou registrar os saberes e fazeres da docência.

Nesse percurso, definimos como objetivo desse estudo refletir sobre as características e as marcas dos saberes e fazeres da prática docente da Educação Infantil em uma escola pública da rede municipal na cidade de Picos-PI. Nos pautamos na abordagem qualitativa, tipo descritivo, alcançada com aplicação de questionário misto e desenvolvimento de observação participante. Optamos pela análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados, cuja finalidade centra-se na compreensão do sentido da comunicação e na produção de inferências sobre dados escritos obtidos a partir de perguntas e observações.

Na acepção teórica buscamos apoio nas contribuições de autores como: Pimenta (1999), Tardif (2010), Teixeira(2013), Machado(2005), Kramer(2006), dentre outros.

Educação infantil: formação e prática docente

As instituições de Educação Infantil devem considerar os preceitos legais assegurados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o princípio do interesse superior da criança, de modo que nenhuma medida de natureza administrativa pode limitar o exercício de seus direitos e o seu pleno desenvolvimento.

A política educacional brasileira no intuito de organizar o Ensino Fundamental em 9 anos, modifica a duração da Educação Infantil para 5 (cinco) anos, através da Emenda

Constitucional nº 53/2006. Assim, o limite de 6 (seis) anos apresentado no texto da LDB 9394/96, deve ser desconsiderado, uma vez que o texto constitucional tem maior amplitude legal. Esse arranjo é resultado de um intenso movimento de mobilização da sociedade pela garantia do direito à educação. O debate fortalece o reconhecimento do dever do Estado de assegurar orçamento para todas as etapas da educação básica. Essa configuração inclui assistência política e orçamentária às creches e pré-escola.

Atendendo, de forma geral, as orientações legais que balizam a educação escolar e especificamente a Educação Infantil, Teixeira (2013, p. 09) ressalta a importância das particularidades histórico-sociais de cada comunidade, escola, turma e criança. Nessa senda, “a organização curricular abrange um âmbito de interações, nas quais se entrecruzam processos e agentes diversos, que compõem um verdadeiro e complexo tecido social”.

Na conjectura legal, a Educação Infantil tem função educativa, e, segundo Machado (2004, p. 6), “o caráter pedagógico da Educação Infantil não está na atividade em si, mas na postura do adulto frente ao trabalho que realiza”. Esse atendimento escolar demanda, além de áreas de conhecimento, ou disciplinas preestabelecidas, a compreensão acerca do mundo infantil. Isto significa que a criança deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico para a tomada de decisões, planejamento, execução e avaliação das ações educativas desenvolvidas na escola.

As propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica têm alicerce nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), - Resolução CEB 1/99, em 1999. Nesse documento os princípios éticos, autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; políticos, direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática, e estéticos, - sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais sustentam as práticas de Educação infantil e vislumbrando que as crianças aprendam a ser solidárias com todos os colegas, respeitando-os e não discriminando-os sabendo porque isto é importante; a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciando suas próprias produções expondo a adultos e crianças o modo como as fez.

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), define-se a identidade da Educação Infantil, assim como as normativas para o

atendimento escolar nas instituições, a função sociopolítica e pedagógica das mesmas, acomodando reflexão sobre o trabalho a ser realizado junto às crianças, os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições, orientando o processo avaliativo e a progressão para os outros níveis da Educação Básica. Recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. Sobre essas prerrogativas, Teixeira (2013, p.14) diz que:

Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil: número mínimo de horas de funcionamento - sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento, pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

Com objetivos amplos, os documentos supracitados apontam possibilidades para construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Completamos essa abordagem panorâmica sobre as determinações legais que regem a institucionalização da Educação Infantil na educação brasileira, trazemos nessa tessitura algumas informações relevantes sobre os parâmetros curriculares para esse nível de ensino. Os PCN's para a EI, são documentos que visam o estabelecimento de "requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (BRASIL, 2006 p. 9, vol. 1). Aspectos inerentes à proposta pedagógica, à gestão escolar, à formação dos profissionais, à infraestrutura e à relação com as famílias são encontrados na coletânea de orientação curricular. Quanto à proposta pedagógica, apresenta a necessidade de respeitar os mesmos princípios apontados nas DCNEI, garantindo a promoção de "práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos,

cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (p. 32, vol. 2).

Abordando as orientações legais e as propostas pedagógicas para o ensino de crianças em creches e pré-escolas enalteçamos o cuidado necessário para articular os pressupostos teóricos contemplado nos documentos e diretrizes ao universo social, habitual no qual as instituições de ensino e especialmente as crianças estão inseridas. Dessa maneira, o trabalho pedagógico nesse nível de ensino caminha em direção das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes Curriculares põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Com essas referências, a Educação Infantil deve proporcionar ambientes que estimulem a criatividade e sensibilidade das crianças. Dessa maneira:

[...] devemos ampliar o olhar para a criança e estabelecer instrumentos e processos que levem em conta a especificidade, e conseqüentemente a estratégia para compreensão de cidadão com direito ao acesso e à permanência na educação, onde a brincadeira, a cultura, possam promover e garantir a manutenção das infâncias. (TEIXEIRA, 2013, p. 35).

Cuidar, brincar e educar são perspectivas do fazer docente na EI que, por seu turno, implicam na compreensão que se tem de criança, de infância e de sociedade. Nessa trilha, Kramer (1984) atenta que a origem da Educação Infantil foi marcada por transformações na forma de conceber a criança, o que possibilitou concluir que o atual sentimento de infância resultou da busca crescente de preservar a criança da corrupção do meio. O papel social da criança passa a ser de alguém diferente do adulto e que necessita de cuidados por se encontrar em processo de desenvolvimento.

Hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais

supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Segundo Zabalza (1998, p.68) ao citar Fraboni: a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente “como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social”. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas, especialmente nas suas vivências escolares, nas experiências pedagógicas, nas relações sociais estabelecidas nos contextos formais de EI, assim como na extensão de suas experiências educativas.

A formação docente para a Educação Infantil para atender às demandas sociais contemporâneas exige o desenvolvimento de múltiplas habilidades, cada vez mais necessárias. Apesar das grandes conquistas alcançadas no campo da educação infantil, desde o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96), os processos formativos ainda vivenciam limitações e incompatibilidades para atendimento dessas horas.

No cotidiano escolar, algumas práticas docentes ainda estão na contramão do que preconizamos direitos e especificidades da criança, e, muitas vezes contradizendo os propósitos desse nível de escolarização, além das bases legais e científicas que foram historicamente construídas e conquistadas nessa área. Conforme aponta o artigo 29 da LDB “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sobre o perfil profissional docente para atuação na EI os artigos 61 e 62 da referida lei, com as alterações a partir da lei nº 12.014 de 2009 que define as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, destacam que precisam ter formação mínima em nível médio, na modalidade normal, em curso reconhecidos, e essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

A competência polivalente e os conhecimentos específicos de docentes da EI são abordados nos referenciais curriculares e expressam 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. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São três instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41).

Nesse mote agregamos que o saber do ser professor na EI depende da concepção pessoal sobre a infância, a criança, assim como entendimento sobre seu desenvolvimento e aprendizagem. Essas concepções preconizam a integração do cuidar e o educar na articulação nas linguagens oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, peculiares à criança. Nessa sintonia, o processo educativo vislumbra atender as necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais da criança. A docência tem o compromisso maior de promover a compreensão das particularidades de cada criança, respeitando e valorizando a realidade social e cultural e suas vivências.

Na interface infância e docência faz-se necessário um processo de formação profissional, inicial e continuada, promotor da aquisição de aprendizagens específicas sobre o ser criança. Teixeira (2013) relaciona a qualidade do ensino ao processo de formação, uma vez que essa prática docente com as crianças pequenas demanda reconhecimento de habilidades no cuidar, educar e brincar. É necessária a capacidade de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da ação docente. Nessa proposição, observamos que a relação afetiva ocupa importante espaço nessa construção do ser professor na EI. A convivência cotidiana com crianças de 0 a 5 anos exige a imissão emocional numa proporção adequada, além do conhecimento técnico pedagógico e do compromisso com a promoção do desenvolvimento da criança.

Nesse enlace das dimensões formativas, acrescentamos a importância da formação ética, política, histórica e social. Além de ser ajustada na especificidade de suas tarefas docentes, a professora deve tecer reflexões sobre as expectativas que cada criança tem em relação à sua figura. Na amplitude de sua função, essa pessoa deve abarcar caminhos didáticos na mediação de aprendizagens diversas assegurando uma educação que possa garantir o direito à infância. Portanto, as interações pedagógicas serão alimentadas pelo respeito e confiança mútuos. A pessoa adulta conduz o processo de conquista, ao tempo em que a criança aprende a reciprocidade.

A formação de professores, e especificamente de professores da educação infantil, no enfrentamento das condições de desvalorização desses profissionais, elenca os fundamentos teóricos que vão ser retomados no desenvolvimento da profissão docente, no contexto da escola, na sala de aula. É necessário considerar a priori que “[...] os professores devem saber e serem capazes de fazer”. (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 120).

A prática docente na sala de aula da educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos.

A prática docente demanda a mobilização de saberes muitos e diversos. Em cada contexto, nível, etapa, ou modalidade de ensino, o ser professor precisa apropriar-se de conhecimentos que possam contribuir tanto para aprimoramento do ser fazer, quanto para sua reflexão sobre o que está fazendo.

Desse modo, dizemos que na Educação Infantil, os saberes do ser professor na infância, estão em sintonia com a compreensão da própria infância, logo, é necessário compreendê-la, saber quem é a criança, assim como se dá seu desenvolvimento e aprendizagem, preconizando a integração do brincar, cuidar e o educar. Essa tríade forma os pilares dessa etapa da Educação Básica.

Diante dessas considerações apresentamos nossa primeira composição de registros obtidos na realização da observação participante e dos dados colhidos no questionário misto. As inferências sobre as concepções de infância, criança e a importância do brincar e da educação infantil no desenvolvimento das crianças. A seguir apresentamos traços dos nossos registros:

É de grande importância para a formação, pois é o alicerce para a vida profissional e familiar (Criatividade).

É importante para o desenvolvimento social, psicológico e intelectual, além de contribuir para uma aprendizagem saudável e significativa (Ludicidade).

É importante para o desenvolvimento psíquica e motora da criança, a socialização com outras crianças permite um desenvolvimento muito maior (Solidariedade).

É importante por desenvolver aspectos social, cognitivo, psicológico e motor da criança, sendo relevante para o desenvolvimento da aprendizagem como todo. (Sensibilidade).

As letras da professora Ludicidade revelam uma dimensão da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento pleno das crianças. Na perspectiva de

desenvolvimento apresentada, defendemos uma prática docente capaz de articular as diversas linguagens da criança: oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, de modo a atender as necessidades da criança: físicas, emocionais, intelectuais e sociais. Nessa linha os pontos da professora Solidariedade e Sensibilidade se encaixam com harmonia.

Conforme aponta o artigo 29 da LDB “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, o trabalho da professora de educação infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena, o que significa dizer.

[...] 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. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41).

Por sua vez a professora Criatividade contempla a formação como um subsídio para a vida. Embora não tenha sido específica, entendemos que os subsídios contemplam as múltiplas aprendizagens proporcionadas por um fazer competente. Logo, relacionamos essa demanda aos saberes da docência, que são plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2010), saberes da experiência.

A instituição de Educação Infantil se constitui num espaço de educação e socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar da infância e o favorecimento da inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade que as cercam. Nesse contexto os profissionais docentes desenvolvem-se enquanto profissionais e à medida que a identidade docente vai se constituindo, cada profissional vai elaborando saberes que serão articulados no cotidiano, retomados, reavaliados.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos “saberes dos professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Recorremos às orientações que preconizam a percepção da criança enquanto ser social. Enquanto ser social e de direito, a criança deve ser contemplada com uma prática pedagógica que propicie a construção do conhecimento e o afeto, bem como o desenvolvimento integral, tendo em vista interações sucessivas de valores, cultura, conhecimentos sociais, entendimentos de representações, relações intra e interpessoais, num processo de humanização da criança e transformação desta em cidadã do mundo.

Nessa via, o REDIN (2000), deteria que o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

O lúdico é um típico divertimento da infância, é uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. A atividade lúdica está diretamente relacionada com a pré-história de vida. É, antes de qualquer coisa, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida. (TEIXEIRA, 2013, p. 53).

É importante a reflexão sobre a fase de vida e respeitar que é o período qual de desenvolvimento de habilidades e competências físicas, emocionais e intelectuais, imprescindível para um bom desempenho da vida adulta, caso não seja efetivo pode comprometer seriamente ou limitar tais capacidades.

Considerações Finais

Delineamos nessa textura os passos de nosso estudo sobre os saberes e fazeres da Educação Infantil. Arrazoamos a necessidade de apresentar escrever sobre os aspectos legais, históricos e pedagógicos da Educação Infantil, abordando as concepções sobre a infância e sua relação com a educação escolar, as compreensões e demandas sociais além dos desafios e dos saberes da docência na educação infantil.

Em busca do objetivo proposto desenhamos nosso percurso metodológico a partir da abordagem qualitativa tipo descritiva, consumada pela aplicação de questionário misto e realização de observação participante. Com os registros da análise de conteúdo pautamos as reflexões sobre os achados da pesquisa em três sessões. Falamos sobre os saberes e fazeres: brincando de fazer reflexão; desafio: cuidando do que é essencial e importância: educando a criança na infância.

Sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil, as colaboradoras expressaram que é muito importante proporcionar atividades diferenciadas para que as crianças possam realmente ter uma aprendizagem eficaz, mas que pelo fato de a escola não disponibilizar recursos, essas atividades se tornam cada vez mais escassas na educação infantil.

Nas falas e nas observações realizadas percebemos que a relação cuidar-educar nessa fase da vida escolar apresenta-se como um desafio, pois para que isso aconteça, é necessário um trabalho diferenciado e isso requer tanto um preparo pedagógico, quanto recursos além de empenho por parte do educador.

A prática docente observada tem como características principais o cuidado e a atenção para com as crianças pois as professoras percebem a importância dos saberes e fazeres e das marcas no desenvolvimento das crianças, ou seja, afirmam que é importante desenvolver um trabalho integrando o cuidado, educação e ludicidade. Vislumbrando uma formação ampla e o alcance das potencialidades cognitivas, éticas, estéticas, afetivas, políticas e cidadã das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução CNE/CP N. 1º de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.1190 de 04 de abril de 1939**. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2009.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Para A Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

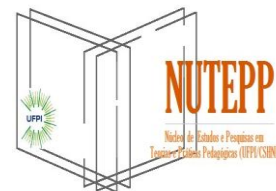
TEIXEIRA, Cristiana Barra. **Currículo da educação infantil**. Teresina: FUESPI, 2013.

ZABALA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.



VII Semana Acadêmica de **PEDAGOGIA**

AS (RÉ)FORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
POLÍTICA DO PROFESSOR: VELHOS EMBATES,
NOVAS ESTRATÉGIAS



PÔSTERES

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO FILME HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL

Maria Palloma da Silva Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. UFPI-CSHNB. E-mail:
mariapalloma19@gmail.com

Thaís Virginia Silva Rodrigues

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. UFPI-CSHNB. E-mail:
thaisvirginia93@gmail.com

Cristiana Barra Teixeira

Professora-orientadora UFPI-CSHNB. E-mail: cristiana_barra@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir os métodos e os procedimentos avaliativos utilizados na educação. Com base na concepção que a metodologia empregada pelo professor deve ter como finalidade diagnosticar e intervir na construção do conhecimento do educando. Buscou-se analisar esse tema a partir da concepção de estudiosos junto a exploração do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal, da autora J.K. Rowling, associando as práticas de avaliação aos procedimentos desenvolvidos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Nessa trilha, podemos perceber que em nossas escolas ainda encontramos métodos classificatórios dos quais categorizam os alunos entre bons e ruins, essa prática é feita através do exame, maneira essa que exclui e amedronta o aluno, fazendo-o enxergar a escola como lugar de competição na qual vence aquele que acumula mais pontos. O exame, ao contrário de acolher e atrair o aluno para a escola, exclui, ignora conhecimentos construídos socialmente e não prioriza o processo de aprendizagem.

Problematização

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre as práticas avaliativas dos professores da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, que são abordadas no filme, partindo da seguinte problemática: quais as práticas avaliativas são contempladas nas aulas dos professores no Filme Harry Potter e a Pedra Filosofal?

Objetivos

Buscou-se analisar as práticas avaliativas são encontradas na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, a fim de refletir sobre essas práticas e relacioná-las ao que ocorre no mundo real.

Metodologia

A motivação para essa pesquisa deu-se devido ao interesse de investigar sobre a avaliação educacional, assunto tão discutido no meio escolar. Buscamos fazer uma análise sobre esse tema para melhor compreendermos como ocorre esse processo. Esse estudo qualitativo foi realizado partindo das contribuições de autores como Luckesi (2000) e (2003), Santos e Valera (2007), HOFFMANN (1998), Zanelato (2008) dentre outros. Nosso aporte teórico nos permitiu analisar os procedimentos avaliativos ocorridos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, especificamente sobre o filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, da autora J.K. Rowling.

Resultados e/ou Conclusões

No entanto, ao nos questionar sobre o que vem a ser uma avaliação, Libâneo (2000, p. 3), nos remete que “avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”.

Então para que avaliar? A avaliação no processo de ensino aprendizagem é sem dúvida indispensável, visto a necessidade de medir o desenvolvimento do aluno. Essa ação possibilita ao professor e ao aluno compreender o conhecimento que o aluno produziu, indica os avanços e as dificuldades e oportuniza o planejamento de um novo método ou prática que contribuam na aprendizagem do sujeito

O filme vem nos apresentar uma escola que presa muitos pelo método tradicional de educação, no qual o professor é vista como a figura máxima na sala de aula, de total respeito pelos alunos. As práticas dos professores dessa escola se divergem, uns presam pela prática de algumas atividades, se interessavam com a aprendizagens de seus alunos, enquanto outros fazem de suas aulas momentos monótonos de leituras e procuram usar de sua autonomia para amedrontar, no caso do temível professor Severo Snape, que usava de seu poder para constranger Harry Potter,

não procurava meios de colaborar com seu alunos nos momentos de dificuldades na aprendizagem, mas para rebaixá-lo mais ainda.

Diante disso, percebe-se que a avaliação é uma maneira de fazer com que o aluno cresça, de modo que o torna um ser crítico e ativo diante o seu processo de formação, não se inibindo quando a dificuldade está adiante.

Referências

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Secretária de Educação. 2000. Disponível em: <[HTTPS://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf](https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf)>. Acesso: 28 de julho de 2016.
- SANTOS, Monalizerigon da; VARELA, Simone. **A Avaliação como um instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 2007. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo27.pdf>http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f7b399b81548477eec9e94f5cfccffc7_1919.pdf> . acesso em 28 de julho de 2016.
- MORAES, Maria do Perpetuo Socorro Barbosa de. **A Função da Avaliação do Ensino-Aprendizagem e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade de Ensino: Um Estudo de Caso.** 2003. Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/monografias/2003_Ssocorro_Moraes.pdf>. Acesso em: 3 de agosto de 2016.
- VASCONCELLOS, Celso. **Entrevista de Celso Vasconcellos para a Revista Lastro: depoimento** [2006]. Revista Lastros.
- FILHO, J.A. ; FERREIRA, C.S; MOREIRA, R. M. G. **Avaliação Educacional: Sua Importância no Processo de Aprendizagem do Aluno.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012
- HARRY POTTER e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus, Produção: David Heyman. Reino Unido: 2001, 1 DVD.

ENLACES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Meiriane de Lima Araújo (Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. UFPI-CSHNB. E-mail: meirianelima93@gmail.com)

Sabrina Costa Feitosa Araújo (Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Bolsista do Pibid/UFPI-CSHNB. E-mail: sabrina_araujo.15@hotmail.com)

Ma. Cristiana Barra Teixeira (Professora-orientadora UFPI-CSHNB. E-mail: cristiana_barra@yahoo.com.br)

Introdução

O presente estudo procura por meio de uma investigação qualitativa responder a algumas questões que envolvem a família e a escola, especialmente no que se refere às suas práticas e desafios no contexto escolar. Nossa intenção foi colaborar com a discussão e reflexão sobre a necessidade do bom relacionamento entre a família e a escola para um melhor desempenho escolar das crianças, logo, mostrar o quão positiva é a interação família/escola para o desenvolvimento das crianças nessa fase escolar.

Problemática

Partimos então da seguinte problemática: Quais as concepções dos pais/responsáveis sobre a relação família e escola no processo de aprendizagem escolar na Educação Infantil?

Objetivos

Elencamos nossos objetivos: Destacar a importância da influência que a família pode exercer para o fracasso ou sucesso na educação dos seus filhos; discutir sobre as várias dificuldades causadas pela ausência e não participação dos pais na educação das crianças da Educação infantil e falar sobre os enlaces entre família e escola.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa desenvolvida através de entrevistas. Nosso aporte teórico traz as contribuições de autores como: Libâneo (1996), Brandão (1978), Densen e Polonia (2007), dentre outros, considerando que esses estudiosos subsidiam a discussão da temática e permitem tecer reflexões necessárias à análise das percepções encontradas.

Resultados e Discussão

Quando se fala em interação envolvendo a família e a escola, devemos exigir pensar em educação de qualidade, logo, é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Nesse sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança.

Os registros oficiais explicitam as atribuições dessas duas importantes e essenciais instituições educativas e formadoras da pessoa cidadã. Exemplificamos esse assunto apontando sua presença nos seguintes documentos: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; Política Nacional de Educação Especial, que toma como umas de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9 394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12; Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

O artigo 226 da Constituição Federal de 1988 dispõe que “a família é a base da sociedade”. Contudo a família tem condições muito precárias para realizar a socialização primária e, cada vez menos, o faz devidamente. Santos (2009, p. 167), em suas considerações sobre a obra *Processos Civilizadores* de Norbert Elias, acrescenta que “os pais mantêm pouco contato com seus filhos e os momentos de diálogo e refeições em comum são poucos, o que desfavorece a transmissão de conhecimentos elementares de civilidade”.

A escola se constitui como um importante agente no processo de educação global. Dessa forma:

a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo (DENSEN e POLONIA, 2007, p. 29).

Nas letras desses autores, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade, críticos e agentes de transformação. Ela “[...] tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens” (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

Dessa forma a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educativa, embora uma não substitua a outra, por isso a importância da interação, onde ambas as partes cumprem as suas funções. De acordo com Brandão (1978, p.8-9), educação são todos os processos sociais da aprendizagem, não há uma forma nem único modelo de educação, a escola não é um o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor.

Nas entrevistas realizadas registramos:

Ele mesmo já fazia era me cobrar atenção, quando estava muito atarefada, mas nunca o deixei de lado, pois quero dar melhor, para que torne muito inteligente. Percebe-se que o próprio filho cobrou a devida atenção, porque ele mesmo sentiu a necessidade daquele acompanhamento, uma vez que já era acostumado, ninguém gosta que seus pontos fracos sejam expostos ou mesmo criticados, principalmente a criança e o adolescente. (PARTICIPAÇÃO)

Nós somos um verdadeiro espelho para nossos filhos, portanto temos que dar bons exemplos. (PARTICIPAÇÃO).

É grande a importância que temos no fracasso ou sucesso, pois é através de nos que somos os pais que eles se espelham, para um melhor futuro, pois mesmo apesar de não ter um ensino tão avançado, mas pelo o menos o apoiamos para um melhor (INTERESSE).

Prontamente, a família, deve agir com elogios e apoio. O fato de se elogiar não significa deixar de lidar com as dificuldades, porém deve-se dar ênfase aos pontos positivos nos momentos de conversa em grupo. Os pais atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho, como salientam as mães PARTICIPAÇÃO e INTERESSE.

Portanto, é indispensável o estabelecimento de metas realistas e ajustadas à idade de cada filho, bem como a oferta de chances de desenvolver-se sem superproteção ou pressão desnecessária, evitando inclusive fazer comparações com outras crianças. Ressaltamos que essas atitudes contribuem para elevação da autoestima da criança,

tornando-a mais segura e mais crítica em relação ao mundo social no qual ela está inserida.

Considerações finais

Observamos, que a escola precisa a cada dia se tornar um ambiente mais público no sentido de proporcionar espaços para que os pais comparecerem, onde seja possibilitado o acesso, pois tanto a família quanto a escola são referenciais que embasam o bom desempenho escolar, portanto, quanto melhor for o relacionamento entre estas duas instituições mais positivo será esse desempenho. Ressaltamos que, a participação da família na educação formal dos filhos precisa ser constante e consciente, pois vida familiar e vida escolar se complementam. Não existe uma fórmula mágica para efetivar-se a relação família/escola, pois, cada família, cada escola, está inserida numa realidade diferente. Nesse sentido, a interação família/ escola se faz necessário para que ambas conheçam sua realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que as envolvem.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para educação infantil**. Conhecimento de mundo. v.3. Brasília, ME/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

DESSEN, M. A. POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>>. Acesso em: 03 jan 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996, p. 127.

OLHARES DE GÊNERO FACE À MATEMÁTICA

Darcilane Maria de Carvalho (Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Bolsista do Pibid /UFPI-CSHNB. E-mail: darcilane.carvalho@gmail.com)
Francisco Vinicius Rocha Pinheiro (Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Bolsista do Pibid /UFPI-CSHNB. E-mail: rochavinicius19@gmail.com)
Ma. Cristiana Barra Teixeira (Professora-orientadora UFPI-CSHNB. E-mail: cristiana_barra@yahoo.com.br)

Introdução

Frente à Matemática, como ciência e como disciplina escolar, instituíram-se a fala de que é um conhecimento complicado, cujo ensino precisa ser rigoroso. Frankenstein (1989) confirma que alguns mitos sobre essa área sustentam ideias de que é de difícil entendimento, nem todas as pessoas são competentes para alcançar esse conhecimento, é preciso estudar muito para aprender seus fundamentos, homens têm mais facilidade que mulheres na aprendizagem da matemática. Historicamente, esse registro contribui com a perpetuação de uma crença equivocada na superioridade de gênero Eccles & Jacobs (1986). Mulheres e homens são seres sócios históricos, assim como os conhecimentos matemáticos também o são.

O ensino de matemática carrega marcas dos índices de insucesso escolar. Trata-se de um fenômeno observado em distintos contextos sociais. Esse interesse mundial fundamenta-se na relevância desse conhecimento, seja enquanto componente curricular, ou enquanto fundamento para outros conhecimentos científicos. Avocada sua importância, a preocupação reside no fato de uma parte importante dos/as alunos/as, e também da população em geral, apresentar dificuldades evidentes em compreender e utilizar os conhecimentos matemáticos.

Nossa pretensão é analisar a relação entre variáveis afetivas ou atitudinais e as crenças em face deste domínio de aprendizagem, da percepção da utilidade dos conhecimentos matemáticos e da confiança dos/as alunos/as em sua competência para estas aprendizagens.

Problematização

Essa abordagem qualitativa descritiva envolve-se nos questionamentos: homens e mulheres apresentam as mesmas crenças em relação ao domínio de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos? Eles e elas confiam na sua competência para estas

aprendizagens? A diferença de gênero e a relação afetiva influenciam o ensino e aprendizagem de Matemática?

Objetivos

Pretendemos neste trabalho analisar as crenças em face deste domínio de aprendizagem, a utilidade dos conhecimentos matemáticos e a confiança dos/as alunos/as na sua competência para estas aprendizagens. Com apoio na abordagem qualitativa do tipo exploratória realizamos rodas de conversas com alunos/as de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Metodologia

Lançamos aos alunos/as em formação, na Licenciatura Pedagogia reflexões sobre a relação de gênero e o ensino de Matemática. Indagamos sobre crenças vencidas de que a matemática é mais facilmente aprendida por homens do que por mulheres. É importante extirpar esses malefícios transmitidos por várias gerações, transmitidos através da relação pedagógica. Propusemos a realização de rodas de conversas, regidas pela harmonia do aprender ao falar e ao ouvir.

Elegemos a roda de conversa como técnica de coleta de dados, porque ela permite a interação entre as pesquisadoras e os/as participantes da pesquisa, numa conversação como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo direto e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados/as a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Por sua característica interacional, essa técnica de pesquisa exige cuidados metodológicos que não devem ser desconsiderados pelo pesquisador, como alerta Gatti (2005), citando a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, há a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões.

Resultados

Como aponta Louro (2003, p. 81), "a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz". A autora chama atenção sobre a relação de gênero com o fracasso e sucesso escolar, especialmente no caso de meninos, gerando evasão e repetência no Ensino Básico no sistema educacional brasileiro. O ensino de matemática, enquanto atividade dinâmica desenvolvida no contexto escolar, não está isento dessa impregnação.

Na baliza de Louro (2003), é ainda na infância que meninas aprendem a ocupar um espaço corporal bastante limitado e em consequência disto desenvolvem certa timidez corporal. Desde pequenas são "treinadas" para o cuidado, o "instinto maternal" quando brincam com bonecas, já os meninos desenvolvem mais o raciocínio lógico, a agilidade com brinquedos de montar, construir, moldar, dentre outros. Isso vou ir a refletir na sua escolarização, atividades que envolvem cálculos são de preferência masculinas, e apesar de terem a mesma possibilidade, as meninas acreditam serem menos capazes, ou não aptas, para a Matemática.

Na roda de conversa com os/as graduandos/as do Curso de Pedagogia, direcionamos questionamentos sobre as vivências, as repercussões em suas vidas, e os relatos nos mostraram que a maioria dos/as discentes tiveram experiências negativas com a Matemática ao longo da vida escolar. As jovens falaram mais, foram mais minuciosas, revelaram mais problemas, demonstraram aversão ao conhecimento matemático, exemplificaram práticas perversas de professores/as que amedrontaram, podaram e coagiram.

A nossa tentativa de socialização das concepções, visões sobre o ensinar e o aprender matemática, particularmente, na educação superior foi positiva no sentido de essas/es alunas/os puderem exteriorizar alguns conflitos vivenciados ao longo de suas experiências escolares com o ensino de matemática. Mas, por outro lado, não conseguimos aproximá-los considerando a natureza de suas experiências. Relatos e depoimentos parecidos de moças e rapazes não puderam ser tomados como instrumento de aproximação nas interações didático-pedagógicas e muito menos na (reconstrução) das relações de gênero que permeiam o Curso de Pedagogia.

Não conseguimos contribuir para a superação de alguns arranjos sexistas e preferências na organização dos seus respectivos grupos de estudos e vimos nisso a necessidade de intervenção no processo de formação dos docentes formadores/as com o

objetivo de possibilitar a reflexão dessas posturas e proporcionar situações didáticas e de convivência que desvelem essas relações.

REFERÊNCIAS

ECCLES, J. S. & JACOBS, J. E. **Social forces shapemathattitudesand performance.** Signs: JournalofWomen in Cultureand Society, 11,367-380, 1986.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem.** USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

SER PROFESSOR: A FORMAÇÃO E AS URGÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE

Elda Maria de Carvalho Rocha(Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Bolsista do Pibid /UFPI-CSHNB. E-mail: elda-rocha8@hotmail.com)

Thaís Virginia Silva Rodrigues(Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Bolsista do Pibid /UFPI-CSHNB. E-mail: thaismaria93@gmail.com)

Ma. Cristiana Barra Teixeira (Professora-orientadora UFPI-CSHNB. E-mail: cristiana_barra@yahoo.com.br)

Compreendemos que a tarefa de educar é complexa, histórica e que a qualificação docente exige uma reflexão sobre si mesma. Dessa maneira, percebemos que formação e exercício docente têm uma relação de equilíbrio e completude que se constitui no contexto do exercício docente como possibilidade de produção de saberes diversos. Logo, ser professor demanda gestão dinâmica desse processo formativo.

O professor, além de sentir-se consciente na sua formação cotidiana, precisa sentir-se importante para a formação de seus colegas. Os professores precisam posicionar-se como autores e atores na formação continuada e principalmente devem respeitar-se de tal forma que passem a ter interesse pelo sucesso coletivo, propiciando reflexões coletivas a cerca da escola e da educação. A formação continuada não se traduz pela complexidade do estudo individual ou coletivo, mas se concretiza pelo interesse de seus sujeitos em buscá-la, construí-la e vivenciá-la dia-a-dia na escola, na sala de aula, nos encontros pedagógicos, no horário pedagógico, nas reuniões com os pais, no planejamento, no manuseio do livro didático, no atendimento individual e coletivo.

Nesta exposição buscou-se abordar alguns elementos da formação de professores como as orientações legais e as demandas sociais atuais, além das considerações sobre a prática pedagógica enquanto espaço formativo e de produção de saberes.

Nesta escritura, propomos uma discussão sobre ser professor com intuito de abordar alguns aspectos formativos e suas implicações na produção de saberes no exercício docente partindo da seguinte questão norteadora: Quais as implicações dos aspectos formativos na produção de saberes considerando as demandas do trabalho docente na escola?

Trata-se de um estudo predominantemente bibliográfico, fundamentado nos seguintes teóricos: Garcia (1992), Brito (2006), Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Sacristán (1995), Zeichner (2003), dentre outros. Consideramos que os autores

selecionados podem subsidiar este estudo, proporcionando uma promissora contribuição teórica para a discussão proposta, bem como suscitar reflexões pertinentes ao assunto e favorecer disseminação de outras propostas investigativas.

Como sujeito de sua própria formação, o professor pode construir uma escola democrática para usufruto social, na qual cada profissional pode crescer enquanto participa de programas de formação continuada e enquanto atua na sua docência. Não se faz exclusivamente necessário que o professor utilize específicas metodologias, pois, cabe a ele mudar em si a acomodação comum e reconstruir seus instrumentais teóricos e metodológicos para mudar na sociedade as mazelas que a educação pode sanar.

Ao construir e desenvolver um programa de formação continuada, os sujeitos valorizam alguns pressupostos, quais sejam: articulação entre trabalho individual e coletivo; integração de teoria e prática; valorização dos conhecimentos e práticas dos participantes; clareza quanto aos pontos de partida e de chegada.

A relação entre teoria e prática deve ser encarada como um princípio do qual não é possível abrir mão quando se concebem e se desenvolvem diferentes estratégias de formação continuada. É voz comum hoje que não basta apenas a formação Inicial, pois esta não consegue dar conta do universo multifacetado do cotidiano escolar. A formação continuada é essencial e importante porque pela sua natureza, ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho da escola.

Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para a reflexão a cerca da melhoria da qualidade do ensino, sobretudo contribuindo com uma reflexão sobre os processos formativos dos professores.

UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DO GESTOR

Eliene Maria Alves de Sousa (Bolsista do PIBID-CSHNB-UFPI)

Francisco Vinicius Rocha Pinheiro (Bolsista do PIBID-CSHNB-UFPI)

Maria da Conceição Rodrigues Martins (Coordenadora Depto. De Pedagogia – CSHNB UFPI)

O presente trabalho vem apresentar o resultado de análises feitas por graduandos do curso de Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Piauí – CSHNB no que se refere à Gestão escolar e o papel do gestor. Fundamentado pelas competências atribuídas ao gestor e confrontadas com respostas dadas pela diretora da escola Estadual Teresinha Nunes, na zona urbana da cidade de Picos, sobre o assunto, obtidas através de questionário aplicado junto à mesma. Objetiva-se através deste trabalho provocar reflexões sobre os desafios e as competências atribuídas ao gestor escolar para o exercício pleno de sua profissão em acordo com todos os dispositivos constitucionais que regem a escola com foco na aprendizagem e formação de alunos como futuros cidadãos autônomos, críticos e participativos. Com base nos princípios da gestão escolar, discutimos de forma direta e resumida, as finalidades destinada a essa área de atuação e o importante papel de uma formação contínua do profissional que se encontra em exercício dessa função, e aos que pretendem exercer-la futuramente, como base para o enfrentamento de desafios inerentes ao cargo de gestor com desígnio em superá-los. Vivemos em uma sociedade que se diz democrática nas decisões e nas ações, contudo, a averiguação da realidade suscita alguns questionamentos e reflexões na busca de respostas sobre a democratização nas relações administrativas cotidianas. Em se tratando de educação o gestor e a equipe gestora busca por meio da responsabilidade o compromisso e o aprendizado do aluno. O foco deste trabalho é aprofundar os conhecimentos acerca dos métodos e as aplicabilidades no âmbito da gestão. O embasamento teórico se deu pelo uso do livro de título: *“Dimensões da gestão escolar e suas competências”* da autora Heloísa Lück em que trata sobre a gestão escolar e as competências atribuídas à equipe gestora estando em destaque o diretor escolar, confrontando com as análises das respostas dadas pela gestora da referida escola, sobre o tema em questão. Segundo Lück (2009, p. 17) afirma que: “Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no

nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados”.Entende-se assim que, compete ao diretor desenvolver um trabalho que atenda uma demanda maior possível de exigências desde a convivência do dia-a-dia a as exigências burocráticas legislativas que regem a escola como “uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos”, (LÜCK, 2009, p. 20).A metodologia usada se configurou com a leitura e discussão orientada em grupo do livro “*Dimensões da gestão escolar e suas competências*” e da aplicação e análise das respostas do questionário com perguntas abertas de livre expressão aplicado junto à gestora da escola antes referenciada.Em análise se constituiu que o gestor deve criar um ambiente no qual todos se sintam estimulados para contribuir com o rendimento da escola. A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Segundo a gestora deve-se “agir com humildade e autonomia para que a parte pedagógica esteja em primeiro plano em todos os sentidos (conteúdos e aprendizado).” Sendo assim, é de suma importância trabalhar de forma democrática, com a participação de todos para que haja integridade na execução das decisões. Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais. A gestão tem um papel muito importante na educação, através da mesma podemos identificar problemas e criar estratégias e ações que possam ser desenvolvidas dentro da escola. No ápice desse trabalho consideramos que como gestor preparado e comprometido com o seu trabalho, deve-se buscar formações paralelas ao seu fazer profissional tendo em vista que para o próprio sistema de ensino, a formação de gestores, ainda é um desafio.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Competências. Desafios.

REFERÊNCIAS:

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.