

Maria Divina Ferreira Lima
Organizadora

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

experiências relevantes para a docência



edufpi



***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM DIFERENTES CONTEXTOS***
*experiências relevantes para
a docência*



Maria Divina Ferreira Lima

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM DIFERENTES CONTEXTOS
experiências relevantes para
a docência***

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS *experiências relevantes para a docência*

© Maria Divina Ferreira Lima

1ª edição: 2016

Revisão

Naziozênio Antonio Lacerda

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

L732p Lima, Maria Divina Ferreira
Práticas pedagógicas em diferentes contextos experiências relevantes para a
docência / Maria Divina Ferreira Lima. – Teresina: EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0100-8

1. Educação. 2. Prática Pedagógica. 3. Formação Docente.
I. Título.

CDD: 371.1

Biblioteca Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

<i>Prefácio</i>	09
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i>	
AGRADECIMENTOS	19
<i>Capítulo 1</i>	23
ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS	
<i>Juliana Silva Carvalho</i>	
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
<i>Capítulo 2</i>	47
O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	
<i>Adriana da Silva Mendes Rocha</i>	
<i>Armstrong Miranda Evangelista</i>	
<i>Capítulo 3</i>	91
PALESTRAS E OFICINAS: UMA INTERVENÇÃO CONSTRUTIVISTA NA REALIDADE ESCOLAR	
<i>Hilquias Joran Sousa</i>	
<i>Ana Patrícia Machado</i>	
<i>Capítulo 4</i>	103
O QUE É DE PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	
<i>Maria do Socorro Lucena Lima</i>	
<i>Elisangela André da Silva Costa</i>	

Capítulo 5 143
**O PROJETO EDUCATIVO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA E A INTREGRAÇÃO DOS VALORES
HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Maria da Cruz Santos Guimarães
Ana Carmita Bezerra de Souza
Maria César de Sousa Falcão*

Capítulo 6 161
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
OS MEMORIAIS DE AULAS DE DIDÁTICA**

Maria Divina Ferreira Lima

Capítulo 7 177
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO
COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Lilian Rodrigues Aguiar
Josania Lima Portela Carvalhêdo*

Capítulo 8 215
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FORMATIVAS:
A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Jéssica Suelen Amorim Resende
Maria Divina Ferreira Lima*

Capítulo 9 247
**POSSIBILIDADES DE ESTUDO SOBRE
PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR
DA HISTÓRIA DE VIDA DE
PROFESSOR DA ZONA RURAL**

Baltazar Campos Cortez

Capítulo 10 **267**
DISCUTINDO AS PRÁTICAS QUE SE REALIZAM EM
CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Isolina Costa Damasceno

Capítulo 11 **293**
CLIO E CALÍOPE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS DA
LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Claúdia Cristina da Silva Fontineles

Pedro Pio Fontineles Filho

SOBRE OS AUTORES **315**

PREFÁCIO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

A presente coletânea reúne um conjunto de textos organizados pela Professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima que tem como ponto comum as práticas relativas ao ensino, educativas e pedagógicas, e formação de professores. Resulta de pesquisas que foram desenvolvidas em vários espaços e tempos por diversas mãos, seja dos estudantes ou dos professores do ensino superior, tendo como base o contexto escolar, na Educação Básica ou no Ensino Superior, ou o contexto social mais amplo. Tem como objetivo apresentar aos interessados na temática em foco, reflexões produzidas que julgamos pertinentes e de maior relevância por ser resultado de vivências concretas que revelam os movimentos que vêm ocorrendo no tempo presente.

Partindo do seu título, podemos nos ancorar nos

dois termos que revelam muito de seu conteúdo: práticas e contextos. Em relação à prática, compreendida a partir dos diversos textos como educativa ou pedagógica e de formação, na verdade é expressa na “práxis”, visto que constitui atividade pedagógica fundamentada teoricamente, resultante da ação crítica e criativa de agentes educativos, sujeitos ativos e conscientes do trabalho que desenvolvem. Refere-se, dessa forma, à perspectiva de Vásquez (1977)¹, que a compreende como atividade humana criadora que transforma a realidade dos contextos natural e social.

Os contextos de pesquisa também são diversos: da universidade, da escola de educação básica ou os sociais, em que a ação educativa ocorre de forma mais ampla. Cada contexto abriga sujeitos, características e práticas que imprimem as suas identidades e que possibilitam o alcance dos objetivos a que se propõe.

Portanto, os artigos que compõem a coletânea revelam práticas e contextos diversificados os quais passo a apresentar a seguir. O texto introdutório, intitulado **“Ensino universitário: um estudo comparativo entre instituições públicas e privadas”**, escrito por Maria Divina Ferreira Lima e Juliana Silva Carvalho, objetiva analisar a prática pedagógica dos professores universitários do ensino superior no contexto atual da universidade pública e privada. Para isso, como metodologia de pesquisa, utilizaram a abordagem qualitativa, uma fundamentação teórica a partir do levantamento do referencial acessível às pesquisadoras e, como instrumentos de coleta de dados, o questionário. Foram sujeitos do estudo sete professores que atuam no contexto

¹ VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

da universidade pública e privada. Os dados coletados foram organizados em categorias e analisados com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002)². Os resultados do estudo apontam a necessidade da busca de qualidade pelas universidades tanto pública quanto privada, a fim de atender as demandas do contexto social na capacitação de profissionais para o mercado de trabalho e para a produção de material intelectual.

Adriana da Silva Mendes Rocha e Armstrong Miranda Evangelista, com o artigo “**O ensino de geografia nos anos iniciais e a formação geográfica no curso de pedagogia**” abordaram o ensino de geografia nos anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto das escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina-Piauí, como reflexo da formação geográfica dos professores no curso de Pedagogia. Delineiam na fundamentação teórica do estudo, a trajetória histórica do ensino de geografia no Brasil com início no século XIX até os dias atuais. Em seguida, discutem a formação geográfica do pedagogo para contextualizar a oferecida pelo Curso de Pedagogia das seguintes instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Estadual do Piauí - UESPI e Instituto Superior Antonino Freire ISEAF. Por último, adentram a escola pública municipal de Teresina dos anos iniciais do Ensino Fundamental para verificar os reflexos da formação na sala de aula e concluem que o ensino de geografia é tratado de maneira secundária, de forma fragmentada, sem considerar os contextos cultural e político, sendo necessários, a fim de superar essa realidade, investimentos na formação

² BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

inicial e continuada dos professores.

Hilquias Joran Sousa e Ana Patrícia Machado, no artigo **“Palestras e oficinas: uma intervenção construtivista na realidade escolar”**, fazem o relato de experiências que resulta do projeto de intervenção realizado por estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí na Unidade Escolar Governador João Clímaco D’Almeida, em Teresina-PI, com o objetivo de despertar nos discentes uma visão crítica da violência enquanto fenômeno social, auxiliando-os no entendimento das diversas formas de superação, tais como participação política e justiça social, na construção da cidadania. Com esse objetivo, foram utilizadas metodologias inovadoras e construtivistas, articulando teoria e prática no contexto escolar, com as seguintes estratégias: palestras, oficinas e feira cultural. Concluem ressaltando a importância da intervenção realizada para a formação dos estagiários, bem como na construção de conhecimentos que possuem um caráter altamente transformador da realidade com o intuito primordial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e igualitária.

No artigo: **O que há de pedagógico no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura?** Maria Socorro Lucena Lima e Elisangela André da Silva Costa, com objetivo de estabelecer um diálogo com os estudos e com as pesquisas que tratam do Estágio a fim de compreender as relações que se estabelecem entre espaços e sujeitos com base na revisão teórica e no estudo acerca dos pesquisadores do XVI ENDIPE, partem das seguintes questionamentos: o que há de pedagógico no Estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura na Universidade? De que pedagógico estamos falando? Após identificar na literatura os problemas mais frequentes do Estágio Supervisionado, apresentados

a seguir: a desarticulação entre a teoria e a prática tanto nos contextos de formação profissional como na vivência da profissão; projetos de Estágio que possam atender às exigências postas pela Legislação Educacional Brasileira quanto ao tempo destinado ao este componente curricular no currículo dos cursos de formação de professores e; os desafios da formação profissional postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes licenciaturas, as autoras concluem ser o estágio um espaço pedagógico que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende pela compreensão da profissão docente como um todo.

Maria da Cruz Santos Guimarães, Ana Carmita Bezerra de Souza e Maria César de Sousa Falção apresentaram o artigo sob o título “**O projeto educativo na primeira infância e a integração dos valores humanos: reflexões a partir da experiência do estágio supervisionado na educação infantil**”, que reflete acerca da experiência do estágio-regência realizado na disciplina “Estágio Supervisionado na Escola II”, do curso de Pedagogia, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, pertencente à Universidade Federal do Piauí - UFPI, no município de Picos-PI. Após as análises realizadas, as autoras concluíram ser o estágio um momento de reflexão sobre a teoria na prática, que viabiliza a aproximação do estagiário em formação ao universo da escola de educação infantil para compreender as possibilidades do desenvolvimento infantil a partir da intervenção realizada, a desvalorização desta etapa de ensino, da necessidade de haver uma prática dirigida e planejada, revelando o sentido da educação das crianças. Nesse contexto, o professor assume a necessidade de buscar o conhecimento em um contínuo, a fim de produzir uma prática adequada ao seu tempo, que perpassa valores necessários ao homem contemporâneo.

“Ensino superior a distância: memoriais de aulas de didática” constituiu o título do artigo escrito por Maria Divina Ferreira Lima, que teve por objetivo investigar o processo formativo inicial de professores a distância, focalizando os processos didáticos e epistemológicos priorizados pelo professor de Didática e sua influência na formação de professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade Federal do Piauí. Com a opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa participante, o estudo abrangeu como população 200 (duzentos) estudantes, sendo 40 (quarenta) do Polo de Buriti do Lopes, 40(quarenta) do Polo de Canto do Buriti, 40(quarenta) do Polo de Simões e 40 (quarenta) do Polo de Gilbués e 01(um) professor de Didática dos respectivos polos. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas a observação, as narrativas de aulas e a entrevista narrativa. Os dados coletados revelaram as concepções da didática presentes no contexto da educação a distância e forneceram elementos para concluir que é dada importância ao processo de planejamento na prática pedagógica desenvolvida pelo professor de Didática, estabelecendo um elo efetivo entre o concebido e o realizado no contexto da sala de aula.

“A formação continuada de professores da educação infantil e sua relação com a prática pedagógica”, de autoria de Lilian Rodrigues Aguiar e de Josania Lima Portela Carvalhêdo constitui um estudo com abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento na coleta dos dados a entrevista semiestruturada, tendo como interlocutores os professores da educação infantil da rede municipal de Teresina que participaram de processos de formação continuada, a fim de atingir os objetivos da

pesquisa. O estudo parte do seguinte questionamento: como a formação continuada contribui para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil? o objetivo é investigar as contribuições da formação continuada na prática pedagógica do professor da educação infantil. Como marco histórico, foi estabelecido o período que se estende da década de 1970 aos dias atuais. Após a análise dos dados coletados, as autoras concluem que a partir do avanço do marco legal da educação da criança, principalmente com a inclusão da etapa da Educação Infantil na educação básica, se despertou para a necessidade de uma formação dos professores, tanto inicial como continuada, a fim de qualificar o trabalho docente. Verificou-se, no estudo, a importância da formação continuada centrada na reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de promover uma autoavaliação do trabalho realizado em sala de aula, oportunizando ao professor avaliar as estratégias de ensino, auxiliando-os na construção de sua autonomia, interpretando e compreendendo a realidade educacional na qual está inserida para possibilitar a ação.

Maria Divina Ferreira Lima e Jéssyca Sueleen Amorim Resende, no artigo denominado “**Práticas pedagógicas formativas: a brincadeira na educação infantil**”, descrevem o Projeto Brinquedoler que busca, através de atividades lúdicas e de estímulo à leitura, promover o desenvolvimento intelectual e participativo das crianças da Educação Infantil. As autoras destacam a importância de se propiciar um ambiente lúdico, do planejamento das atividades lúdicas com objetivos definidos e tempo definido, como elemento fundamental para a prática pedagógica na Educação Infantil, que necessariamente envolve brincadeiras livres e/ou orientadas, utilizando músicas, faz de conta e história infantil, entre outras atividades, que permitam as

crianças interagir, despertar o seu interesse e aprender de forma prazerosa. Como conclusão do estudo, observam a necessidade de sistematização dos processos avaliativos para acompanhamento do desenvolvimento da criança, a fim de ampliar o conhecimento acerca das suas possibilidades e dificuldades, auxiliando-as a aprender. Apontam a importância do planejamento dos espaços, das atividades e do tempo, a fim de desenvolver o aluno da educação infantil de forma integral, abrangendo as dimensões afetiva, motora, social e cognitiva, na formação de sujeitos ativos, capazes de criticar e de produzir conhecimento.

O artigo intitulado “**Possibilidades de estudo sobre práticas educativas a partir da história de vida de professores da zona rural**”, de autoria de Baltazar Campos Cortez, está estruturado em torno da prática compreendida como atividade humana, articulando prática/práxis, concepções de práticas e práticas educativas desenvolvidas no contexto rural. Faz, ao longo do texto, a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal. Em seguida, com base em Saviani (2001)³, apresenta as abordagens que orientaram ou orientam as práticas educativas: Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Histórico-Crítica e, tendo como referência Behrens (2010)⁴, descreve os paradigmas conservadores e inovadores da prática. Para não concluir o estudo, por entender que há espaços para outras reflexões, o autor enfatiza o constante movimento das práticas educativas.

Isolina Costa Damasceno, no artigo denominado

³ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. vev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

⁴ BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

“Discutindo as práticas que se realizam em contextos educacionais”, apresenta-nos a caracterização das práticas educativas utilizadas pelas professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos do estudo, a autora se pautou nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, da abordagem Sócio-Histórica, e da Pesquisa Colaborativa, discutindo os sentidos e os significados de ensinar Matemática, produzidos pelas professoras colaboradoras ao longo da sua história, a partir da reflexão crítica das práticas realizadas no contexto escolar em uma escola privada em Teresina-PI. As práticas pedagógicas foram caracterizadas no estudo como uma atividade social e sistemática que articula os saberes pedagógicos, visando à transformação dos sujeitos e dos contextos em que se realizam, estruturando-se a partir dos saberes pedagógicos e das experiências vivenciadas ao longo da história pessoal e profissional dos professores.

Por último, sob o título **“Clio e Calíope na sala de aula: práticas pedagógicas e perspectivas da literatura no ensino de história”**, Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Pedro Pio Fontineles Filho relataram a experiência de inclusão da Disciplina Prática Pedagógica na matriz curricular do Curso de História, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como um valioso e significativo avanço no ensino de história, ou seja, um marco metodológico que possibilitou a integração entre teoria e prática tanto na educação básica como no ensino superior. A disciplina proposta fez uma abordagem da história com base na produção literária, trabalhou com imagens e linguagens e, em especial, instrumentalizou o aluno de graduação em História para a operacionalização do currículo de história na educação básica com metodologias inovadoras que utilizam

a tecnologia, as letras e as artes, incluindo a literatura como integrante tanto das letras como das artes. Concluíram que a iniciativa fortaleceu as bases para uma formação docente mais voltada para a articulação teoria/prática, permeada por discussões teórico-metodológicas mais amplas abrangendo outras áreas de conhecimento de forma interdisciplinar.

Obviamente, todos os textos são passíveis de um olhar crítico, porém, nossa expectativa é que esta obra seja uma importante contribuição para fazer refletir os leitores, em especial para os que estão inseridos no contexto da sala de aula, realizando a prática pedagógica no dia a dia. Mas, além dessa expectativa, esperamos também que estimule a reflexão sobre a prática nos mais diversos espaços e sob os diversos ângulos.

Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Professora UFPI/DMTE/PPGED

AGRADECIMENTOS

A organização deste livro é uma conquista das pessoas envolvidas em um projeto de construção coletiva de uma obra. Por isso, agradecemos a todos os autores, professores ou alunos, que atenderam o nosso convite para contribuir com a discussão do tema central deste livro: a prática pedagógica em diferentes contextos.

Em nossos agradecimentos, vamos fazer referências ao nome de cada um dos colaboradores, como forma de reconhecimento.

À Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Cavalhêdo, com muita estima, que prefaciou este livro com presença de espírito e sabedoria.

À Prof^a. Juliana Silva Carvalho, que se desdobrou, em parceria conosco, na composição do tema do capítulo de abertura que trata do ensino universitário, em que se estabelece a relação entre as instituições públicas e privadas de ensino, com relevância substantiva para o campo da formação de professores na atualidade.

À Prof^a. Adriana da Silva Mendes Rocha e ao Prof.

Dr. Armstrong Miranda Evangelista, que se propuseram a refletir sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais da educação básica na formação de pedagogos, com muita propriedade e importante para a prática educativa desses futuros profissionais.

Ao aluno Hilquias Joran Sousa e à Prof^a. Ana Patrícia Machado, que se prontificaram de imediato a apresentar os resultados de ações pedagógicas interventivas na realidade escolar por meio de estratégias metodológicas na forma de palestras e oficinas.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Lucena Lima e à Prof^a. Dr^a. Elisângela André da Silva Costa, que mesmo sem nos conhecer pessoalmente, nos atenderam prontamente colaborando de modo significativo com uma reflexão relevante sobre o que há de pedagógico na formação pedagógica dos cursos de licenciatura.

À aluna Maria da Cruz Santos, à Prof^a. Dr^a. Ana Carmita Bezerra de Souza e à Prof^a. Dr^a. Maria César de Sousa Falcão, que em conversas por telefone e *e-mails* se dispuseram a discutir sobre o projeto educativo, focalizando a primeira infância, abordando com propriedade a questão dos valores nessa faixa etária durante as atividades do estágio supervisionado.

À aluna Lilian Rodrigues Aguiar e à Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo, pela colaboração ao analisar a formação continuada de professores, focalizando a prática educativa.

À Prof^a. Jéssica Suelen Amorim Resende, ao se dispor se envolver com a pesquisa sobre as práticas pedagógicas formativas, analisando a importância das brincadeiras na educação infantil em parceria conosco durante a elaboração

do seu trabalho de conclusão de curso, com muita lucidez durante as discussões.

Ao Prof. Dr. Baltazar Campos Cortez, que embora estivesse muito ocupado com a feitura de sua tese de Doutorado, fez muito esforço para atender ao nosso convite, discutindo de forma lúcida e com leveza as práticas educativas, tomando como referência as histórias de vida, tema revelador da ação docente de professores da zona rural.

À Prof^a. Mestre Isolina Costa Damasceno, por quem temos muita estima, que atendeu o nosso chamado alegremente, apresentando uma análise importante para a formação docente sobre as práticas em contextos educacionais.

À Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina da Silva Fontineles e ao Prof. Doutorando Pedro Pio Fontineles Filho, por discutirem as ações pedagógicas docentes focalizando a literatura no ensino de História, temática bem atual para a formação de professores.

Ao Prof. Dr. Naziozênio Lacerda, pelos trabalhos de revisão dos textos que compõem todas as partes deste livro.

Por fim, um agradecimento especial ao meu amado esposo, Pastor João Mário de Lima, com quem divido a vida pessoal, profissional e ministerial, pela força e amor que tem me dado.

Prof^a. Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima
Organizadora

ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

*Juliana Silva Carvalho
Maria Divina Ferreira Lima*

Introdução

O ensino superior no Brasil, ao longo dos anos, vem passando por um processo contínuo de implantação, desenvolvimento e modernização, assim sendo considerado um campo de análise complexa para sua consolidação.

Em seu contexto atual, é possível identificar transformações significativas tendo em vista que várias temáticas estão sendo discutidas e reavaliadas, assim como a própria estrutura das universidades. Sabe-se que a discussão sobre o ensino desenvolvido nas universidades é de fundamental importância para se analisar qual o melhor

currículo e principalmente como está sendo desenvolvida a prática pedagógica dos professores universitários.

Nesse sentido, observa-se a importância da formação do professor universitário no contexto atual, levando em consideração a prática e fazendo um comparativo entre a esfera pública e privada, traçando um paralelo e identificando as características que se encontram e se distanciam.

Ao pensar no ensino superior é necessário lembrar a sua construção, pois nem sempre se visualizou o a educação superior com bases tão fortes e estruturadas como as que se observam hoje; para tanto, é necessário o esclarecimento dessa construção e assim como a educação superior está sendo trabalhada na realidade atual, tanto no contexto público quanto no privado.

Desse modo, há de se observar o contexto universitário no foco da profissionalização dos indivíduos atuantes no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as novas abordagens sociais, isto é, qual seria a melhor forma de se ensinar e aprender e/ou aprender e ensinar no contexto da sociedade atual? Nesse sentido, busca-se a identificação do perfil profissional adequado para o ensino superior.

Para tanto, é necessário alcançar o objetivo desse estudo que é analisar a prática pedagógica dos professores universitários do ensino superior no contexto atual da universidade pública e privada. E os objetivos específicos que são: Verificar se a prática pedagógica dos professores é adequada ao contexto e à realidade atual do ensino superior e dos alunos; identificar a formação dos professores, inicial e continuada, a fim de se traçar

um perfil para o professor em exercício de sua profissão; descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e como ele direciona os alunos à própria investigação e discussão sobre o conteúdo.

A investigação que se desencadeou para a construção deste artigo, justifica-se na medida em que se observa, ainda, inúmeras falhas realizadas por professores do ensino superior em discordância com o contexto do ensino universitário atual. É bem verdade que há uma diversidade de formas para o ensino, mas qual técnica e qual método estão sendo utilizados pelos professores?

Para o desencadeamento das ideias expressas no presente artigo, tomou-se como base teórica para direcionamento do diálogo os seguintes autores: Bardin, 2002; Chizzotti, 1998; Freire, 2003; Gil, 2002; Isaia, 2006; Libânio, 1994; Marcelo Garcia, 1999; Pimenta; Anaspasiou, 2005; Sampaio, 2013.

A universidade e o professor em um processo histórico

Fazendo um panorama histórico do ensino superior brasileiro, podem-se identificar as características principais do ensino superior de acordo com cada época, sendo que, segundo Sampaio, nos anos de 1808 a 1990, identificou-se uma forte influência política que direcionou a sua construção em cada época. O autor afirma ainda que o ensino superior no Brasil assumiu um formato universitário nos anos 30, diferentemente de alguns países da América, que tiveram início no período colonial. Nos anos seguintes, o aspecto sistemático não teve tantas mudanças.

No Brasil, curiosamente, as ideias gestadas no período de liberdade política e efervescência social tendem a ser implementadas por regimes autoritários e centralizados que lhes seguem. Antes mesmo de ser criada qualquer universidade desse novo estilo, o governo provisório de Getúlio Vargas, tendo fundado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser, e que ficou conhecida com o nome de primeiro Ministro da Educação do país, como a “Reforma Francisco Campos”.

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado (SAMPAIO, 2013, p.10).

Nos anos seguintes, ocorreu a descentralização do ensino, a construção de sistemas educacionais que permitiam a criação de instituições privadas. Sampaio fala ainda do sistema paulista, que com os novos acréscimos e desenvolvimento da economia, pode-se perceber uma ampliação e diversificação do ensino superior, com ênfase na formação técnica e científica.

Em virtude do novo formato que o sistema superior vinha assumindo, nota-se que a formação, a continuidade e a pesquisa apropriaram-se de novas perspectivas em seu formato global, sendo que as diferentes ramificações do ensino superior buscavam novos caminhos para abertura de ramos profissionais, e assim novas carreiras foram surgindo.

Assim, construir novos caminhos para o desenvolvimento de um novo paradigma para o ensino superior foi tornando

necessário. O perfil do profissional atuante nas universidades, também, precisou desse processo evolutivo, tendo em vista que o professor é uma ferramenta fundamental para o aperfeiçoamento do ensino. Nesse sentido:

A profissão de professor exige de seus profissionais alterações, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso (PIMENTA; ANASPSIOU, 2005, p.199).

Pimenta e Anaspasiou permitem entender que o ensino não é algo pronto e inflexível, como por muito tempo se acreditava ser, mas sim o caminho para se designar o como fazer, por meio de ações pensadas e medidas, visando ao tempo, ao meio e ao método.

Assim, por meio do pensamento de Pimenta e Anaspasiou, há de se pensar que é preciso pesquisar a prática, pois é nesse sentido que o profissional universitário deverá posicionar-se, isto é, como pesquisador de sua própria prática. Esse deverá ser o foco principal.

A universidade: esfera pública e privada

Como se pode observar, a universidade passou por inúmeras transformações assim como o profissional que a compõe. É necessário pensar que a universidade, além, de seu processo constitutivo até a atualidade, ainda continua se transformando, pois é importante notar que o espaço universitário é um campo aberto para o intercâmbio de ideias entre professores-alunos, alunos-alunos, e professores-professores.

A universidade é o local onde os conhecimentos são construídos e aprimorados, seja ela pública ou privada. No entanto, pode-se observar que ainda há um distanciamento entre elas, cada uma possui seus próprios desafios, e o olhar do profissional que a compõe contribui muito para a sua mudança.

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação para ser professor do Ensino Superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetória de formação. (ISAIA, 2006, p.73.)

Assim, discutir a formação do professor universitário, seja ele parte integrante da universidade pública ou privada, é evidente pensar que esta deverá ser uma questão complexa, pois envolve os requisitos necessários que este profissional precisa possuir para formar profissionais competentes e engajados na atividade que pretendem desenvolver.

Mas para entender quais qualificações esse profissional precisa possuir para tornar-se docente é necessário entender o que é a docência. A docência se faz entender por um conjunto de atribuições que a leva à prática e à formação gradativa do conhecimento de outrem, fazendo com que este reúna conhecimentos necessários para a construção do seu perfil acadêmico intelectual. Para Isaia (2006, p.76), “em termos de atribuição, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelo professor que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios”.

O desenvolvimento profissional do docente é contínuo,

o profissional necessita aperfeiçoar-se para que sua prática esteja sempre se inovando, portanto, cabe evidenciar a grande importância do papel do professor formador universitário – público ou privado – suas atribuições são fundamentais para formar profissionais atualizados e competentes.

Metodologia

A pesquisa quanto ao objetivo será explicativa, pois segundo Gil (2002, p.17), “pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esta pesquisa será qualitativa, pois se justifica pela natureza e formas de entender um fenômeno social. O processo de coleta de dados que será utilizado consiste na pesquisa de campo, onde vamos investigar e colher informações diretamente do contexto educacional.

Nesta pesquisa, será utilizada para a obtenção dos dados, o questionário e a pesquisa bibliográfica, que é importante por ser um método que implica na seleção, leitura e análise de textos relevantes do estudo, tendo como principais objetivos a redefinição de um problema, as técnicas de coleta de dados e a interpretação dos resultados, em que apresentará um alto grau de estruturação, que buscaremos ao longo dos dados que serão explicados. Os sujeitos desta pesquisa são professores do ensino superior com perfil apresentado na seção subseção 4.1 deste trabalho.

Perfil dos professores

O Quadro 1 apresenta uma descrição dos professores do ensino superior participantes da pesquisa.

Quadro 1-Perfil dos professores pesquisados

Sujeitos	Curso	Pública/ privada	Formação	Tempo de carreira
A	Direito	Privada	Mestre em Direito	11anos
B	Letras	Pública	Graduação em Letras	4 anos
C	Enfermagem	Privada	Enfermagem – Mestrado em UTI	6 anos
D	Enfermagem	Pública	Mestre em Enfermagem	9 anos
E	Enfermagem e Direito	Pública e privada	Especialização em Direito e Enfermagem	4 anos e 6meses
F	Enfermagem	Privada	Médico-veterinário	11 anos
G	Pedagogia	Pública	Mestre em educação	20 anos

Fonte: Pesquisa direta (2015).

O Quadro 1 mostra os professores pesquisados, assim como o curso em que são formadores, o contexto da universidade – pública ou privada – , a sua formação e o tempo de serviço na docência.

Questionário

O questionário teve como finalidade adquirir suporte teórico sobre os conceitos internalizados pelos professores em processo de formação continuada, tendo como suporte questões abertas que proporcionavam às professoras expressarem-se subjetivamente a respeito de conceitos fundamentais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em decorrência do processo de profissionalização.

Os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social [...]. A informação obtida por meio de determinado questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo [...]. A descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos. (CHIZZOTTI, 1998, p. 189).

O questionário é de fundamental importância, pois apresenta as principais ideias dos sujeitos pesquisados a respeito do tema em questão, sendo que é a partir da ideia dos professores que se buscará respostas para esta pesquisa.

Procedimento de categorização e análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, adota-se a análise de conteúdo como técnica de análise, que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38). A seguir faz-se a análise dos dados reunidos com a pesquisa de campo.

A formação do professor universitário

A formação do professor é um aspecto muito importante. Ao tratar o professor universitário, é levada em conta a formação inicial e continuada, tendo em vista que a continuação do processo de formação do professor universitário é a questão mais discutida, pois a continuação da formação proporciona o aperfeiçoamento da prática.

Para Freire (2003), a formação do professor envolve

inúmeros saberes necessários à construção da prática docente, saberes estes que precisam ser construídos ao longo da formação do profissional docente, levando em conta a teoria e a prática a ser construída e aperfeiçoada.

Prática pedagógica

O posicionamento dos professores a respeito de sua prática pedagógica, se é satisfatório ou pode ser melhorada, é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2-Prática pedagógica dos professores

Professor	Prática pedagógica: satisfatória ou pode ser melhorada
A	Pode ser aperfeiçoada, uma vez que poderia utilizar instrumentos pedagógicos diversos.
B	Sempre que possível devemos tentar aperfeiçoar nossa prática pedagógica principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias. As mudanças sociais e culturais devem impulsionar o profissional para melhoria de sua prática
C	Sim, creio que a evolução é sempre necessária e que as práticas de ensino devem evoluir no sentido da estimulação do aluno no percorrer do ensino aprendizagem.
D	Acredito ser satisfatória, porém vivo em constante busca para aperfeiçoar meus conhecimentos e conseqüentemente minha prática docente.
E	Acredito que possa ser aperfeiçoada com a educação continuada e pós-graduação.
F	Pode ser sempre aperfeiçoada, pois os métodos e técnicas estão em constante evolução.
G	A prática pedagógica deverá está sempre em processo de aperfeiçoamento, é preciso pensar em como o aluno aprende e que métodos ajudam a alcançar essa aprendizagem.

Fonte: Pesquisa direta (2015)

Pode-se observar que os professores pesquisados levam em consideração a sua formação contínua, outros acham-na satisfatória e que apenas com a tecnologia adequada poderiam aperfeiçoar, o que não é verdade, pois é preciso voltar o olhar a sua prática e refletir a seu respeito.

O raio-X para saber se a prática é satisfatória ou não é o próprio aluno: poderá, este, aprender ou não com a minha prática? Será que a prática que uso está sendo adequada para a aquisição de conhecimentos dos meus alunos? Ou é preciso inovar? Estes questionamentos são fundamentais para a construção e desenvolvimento do profissional.

Didática: teoria e prática: qual a importância para a formação do professor universitário

Tornar-se professor, antes de tudo é necessário pensar que professor pretende-se ser, identificar na prática as teorias que se pretende seguir, é importante pensar os meios que serão utilizados para alcançar objetivos, como a aula será estruturada, quais conteúdos precisam ser apropriados pelos alunos, quais recursos serão utilizados, como há de se pensar em toda a estrutura física e teórica da aula.

Para que todos esses aspectos sejam observados, surge a didática, que auxilia o professor a delinear a organização do ensino e a estruturação das atividades que precisam ser seguidas para que o aluno alcance a aprendizagem.

[...] a Didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e o desenvolvimento intelectual. Para isso investiga as leis e princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as condições concretas em que o ensino se desenvolve. Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio do modo de fazer do docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor. (LIBÂNEO, 1994, p.71.)

A didática é a base essencial para a prática pedagógica, portanto, ela é de grande importância para a construção da própria aula ao prever o desenvolvimento da rotina da aula e seus aspectos constitutivos.

A didática na visão docente

A definição de didática dada pelos docentes é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - A didática na visão dos docentes

Professor	Definição da Didática
A	É um instrumento para viabilizar a aprendizagem.
B	É um campo do conhecimento pedagógico que nos auxilia a desenvolver uma boa prática educacional em sala de aula.
C	Um meio, através do qual, o conhecimento é compartilhado.
D	Como uma área do conhecimento que é necessário para a prática docente
E	Disciplina que nos fornece ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.
F	Uma ciência que sistematiza a forma de ensinar e aprender
G	É uma área de conhecimento que fornece ao professor meios necessários para a construção desenvolvimento das atividades a serem realizadas no dia-a-dia em sala de aula, auxiliando o professor no desenvolvimento de sua prática.

Fonte: Pesquisa direta (2015)

A didática precisa estar presente em todas as ações do professor, e como se pode observar alguns professores não identificam perfeitamente nem o que vem a ser a didática, este profissional possivelmente não poderá saber a sua importância para sua prática.

A didática tem grande importância para a construção da aula, pois envolve a estrutura do próprio ensino - o como ensinar? – é preciso uma formação didática para os professores para que estes entendam o quanto é importante o desenvolvimento de sequências didáticas para a construção e desenvolvimento da aprendizagem, pois não basta seguir o plano de curso, jogando o conteúdo para o aluno.

O aluno precisará saber qual a importância do conteúdo para sua vida profissional, tendo em vista a sua formação está em jogo. Portanto, o professor não pode se abster dessa responsabilidade.

Importância da didática na formação docente

Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados a respeito da importância da didática na formação docente. As respostas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Importância da didática na formação docente

Professor	Importância da didática para a formação do professor universitário
A	Grande
B	Ela é importante até certo ponto, mas não pode engessar a prática do professor universitário.
C	Sem a didática, a aprendizagem do aluno, que é nosso objetivo maior, não será concretizada.
D	Indispensável, pois, irá subsidiar nossas práticas docentes e conduzirá de forma eficiente nossas aulas
E	É importante para nos subsidiar com metodologias que facilitam o processo de ensino
F	Essencial, pois qualifica o professor para a integração e avaliações melhores. Todos os cursos de graduação deveriam estudar Didática.
G	A didática tem grande importância, pois, ela irá auxiliar o professor em todas as fases do processo educativo, desde a construção do plano de curso até a avaliação do aluno, é um processo completo.

Fonte: pesquisa direta (2015)

Portanto, a didática é parte fundamental para a formação e construção da atividade docente. Assim, ao falar em formação de professores há de se pensar no quanto essa proposta exige um entendimento profundo do que realmente é ser professor e como essa construção exige uma atenção particular para que venha a fornecer uma contribuição ao quadro educacional. Por isso, é tão importante tratar a formação docente como um processo contínuo e reflexivo por meio e auxílio da didática para a construção da profissionalização.

Identidade do professor universitário

Como se observa, o professor é um profissional que necessita de inúmeros conhecimentos técnicos e de um suporte metodológico para desenvolver as atividades específicas relacionadas à sala de aula.

É preciso ser um profissional reflexivo e pesquisador da sua própria prática para que possa desenvolver e encontrar caminhos para o desenvolvimento de suas atividades, levando, assim, seus alunos a uma busca de conhecimentos importantes para a sua formação.

A docência universitária

Em se tratando da pergunta sobre o papel do professor universitário, as respostas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - O papel do professor universitário

Professor	Qual o papel do professor universitário
A	Contribuir para a formação de cidadãos
B	Possibilitar o desenvolvimento do espírito científico nos alunos; desenvolver pesquisa e auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma reflexão sobre o mundo.
C	Tem que se enquadrar na sociedade que está inserido e adaptar o nível de ensino a possibilidade de aprendizagem, de nada vale o ensino sem aprendizagem. Temos que nos colocar como exemplos, pessoal e profissional, ambos os aspectos são importantes.
D	Colaborar para a formação de cidadãos éticos, com conhecimento técnico e prático para o exercício da profissão. Agente transformador e indispensável para a formação profissional

E	Contribuir para a formação do profissional de forma ética
F	Colocar o aluno no nível universal, com capacidades semelhantes a outros alunos de diversas partes do mundo.
G	O professor universitário é um modelo, tendo portado que deter ações importantes para influenciar seu aluno, é preciso saber ser professor.

Fonte: Pesquisa direta (2015).

Todos os professores sujeitos da pesquisa relataram qual seria o papel do professor, tendo em vista que o papel profissional deste agente tem uma grande complexidade. Marcelo Garcia propõe alguns princípios para a formação do professor, que em linhas gerais poderiam delimitar o papel fundamental do professor formador.

Conceber a formação de professores como contínua; integrar a formação de professores ao processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino; articular integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; integrar teoria e prática na formação dos professores, promovendo a reflexão epistemológica da prática; promover isomorfismo entre a formação oferecida ao professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; buscar promover a individualização do processo; oferecer aos professores possibilidades de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, estimulando sua capacidade crítica. (MARCELO GARCIA, 1999, p.27 - 30).

Os princípios citados nos leva a entender essa complexidade da profissão docente, pois o profissional tem um grande papel a desempenhar tornando-se, assim, um modelo a ser seguido, modelo este que precisa ser reflexivo da sua própria prática e pesquisador para contínua capacitação.

Dificuldades encontradas para o ensino universitário: público e privado há diferenças?

A formação do professor universitário é longa e complexa, envolve a reflexão, a continuidade e a pesquisa, assim é preciso que se observe não apenas os aspectos formativos, mas também os constitutivos do ambiente em que esse profissional irá desenvolver sua atividade formativa.

Desse modo, há de se pensar no campo de atuação do professor universitário – como este campo se constitui? Quem compõe este campo de atuação? Setor público e privado possui as mesmas condições de trabalho e de ensino? – Essas questões são muito delicadas e envolvem inúmeros aspectos. A discussão começa pelo último questionamento, em que se pergunta o distanciamento ou aproximação do setor público e privado.

Os professores assumem, ou não, um posicionamento a respeito da diferenciação dos dois setores. É importante atentar-se para a opinião desses profissionais, que ajuda a esclarecer essa diferenciação.

Ensino superior público e privado

No Quadro 6, são apresentadas as respostas dos professores sobre as diferenças entre o ensino superior público e o privado.

Quadro 6 - Diferenças entre o ensino superior público e o privado

Professor	Diferenças entre o ensino superior público e o privado
A	Não. Pois a docência é um exercício que independe da IES, se pública ou privada
B	Acredito que sim. O ensino Superior Privado prioriza o ensino voltado exclusivamente ao mercado de trabalho, enquanto o ensino público também busca a produção e o desenvolvimento da ciência.
C	O compromisso no meu ver, por parte do corpo docente, é maior no setor privado. Existe uma lacuna enorme entre o início do curso e o momento onde realmente identifiquem a real necessidade do mesmo.
D	Sim, no ensino público o aluno tem mais dificuldades com estrutura, corpo docente entre outros. No ensino privado o aluno tem a seu favor estrutura, professores e as vezes não valorizam.
E	Sim. O nível de comprometimento dos alunos é maior no ensino público.
F	O ensino é semelhante, a diferença é a clientela.
G	As diferenças são bem acentuadas, partindo do comprometimento da própria instituição par direcionar seu aluno a investigar e buscar o conhecimento. Na instituição privada até a estrutura da sala de aula é tradicionalista assim como o seu todo. Na instituição pública a formação é voltada para o construtivismo.

Fonte: Pesquisa direta (2015)

Há professores que afirmam haver diferenças entre os dois setores, podendo ser encontrada na estrutura, na organização ou até mesmo na clientela. O ponto de vista dos professores é um tanto peculiar, pois não se observa a reflexão de suas práticas, satisfatórias ou não, que são importantes para se escrever e delimitar quem é a universidade pública e a universidade privada.

O segredo está no caminho que a instituição segue, tradicional ou inovadora, pode-se entender que as duas possuem estes dois aspectos; no entanto, o setor privado um pouco mais tradicionalista, voltado para a técnica, com situações de ensino mecanizadas, isto sendo observado inclusive na organização da própria sala de aula e como o professor se coloca diante de seus alunos, como ser supremo que por saber mais está em um patamar mais elevado. Já a universidade pública tem caminhos de ensino abertos, professores que se propõem a sentar-se em meio aos alunos, procurando o melhor caminho a fazer-se entender.

Assim, a sala de aula precisa ser um lugar aberto para o intercâmbio de ideias, e não apenas o lugar para uma educação bancária, mecânica, onde o professor simplesmente expõe os assuntos e os alunos anotam e quando saem da sala de aula já esqueceram. É preciso “tato”, encontrar meios para que as práticas de ensinamentos tornem-se concretas e não caiam na obscuridade do “repassar”.

Por outro lado, ainda se podem observar muitos obstáculos no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores universitários, obstáculos estes que dificultam o desenvolvimento das atividades e são descritos no Quadro que se segue.

Dificuldades enfrentadas na docência universitária

As principais dificuldades encontradas pelos professores universitários estão contidas nas respostas apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Dificuldades encontradas pelos professores universitários

Professor	Principais dificuldades encontradas pelos professores universitários
A	Falta de base; comprometimento e respeito aos alunos de diferentes instituições de ensino
B	Carga horária abusiva; alunos despreparados, com o ensino médio deficiente.
C	Falta de estrutura; carga horária excessiva; mal adaptação das atuais grades curriculares a realidade prática.
D	Avaliação; lidar com alunos com níveis de conhecimento deficientes do curso médio; alunos que não valorizam a figura do professor. Educação continuada para conciliar com atividades docentes.
E	Comprometimento dos alunos; dificuldade de alguns alunos em entender determinadas disciplinas, por não terem uma base de ensino médio.
F	Precariedade do ensino médio; falta de motivação dos alunos; dificuldade de se qualificar.
G	Falta de comprometimento dos alunos; estrutura para as aulas práticas, específica do curso de pedagogia.

Fonte: Pesquisa direta (2015)

Falar das dificuldades é tentar entender como elas poderiam ser superadas, não basta apenas delimitar quais são, mas tentar saná-las. Os professores reclamam e afirmam saber quais dificuldades existem, mas estas dificuldades citadas já existem há muito tempo: remuneração, estrutura, falta de acompanhamento pedagógico, pouca base dos alunos ao ingressarem na universidade.

No entanto, não se pode deixar de se preocupar com alunos fracos, menos ainda nivelar o ensino por cima, elevar a complexidade antes que o aluno esteja pronto é um erro; é necessário inserir o aluno no campo universitário, por mais que a educação básica tenha falhado, a universidade não poderá se eximir da responsabilidade de proporcionar a este aluno o que ele tem para aprender e aprender significativamente.

Considerações finais

Ao tratar do ensino superior em delineamento histórico até os dias atuais, pode-se observar que a universidade passou por inúmeras transformações partindo de uma simples instituição de formação de profissionais técnicos, para a formação de profissionais éticos e cidadãos comprometidos com o ensino, a pesquisa e a sociedade.

Com isso, este estudo buscou entender a importância da formação do professor universitário no contexto atual, levando em consideração a prática e fazendo um comparativo entre a esfera pública e a privada, traçando um paralelo e identificando as características que se encontram e se distanciam.

Além disso, observou a importância da formação continuada e da construção teórica e prática do professor universitário, tendo em vista que o ensinar na atualidade vem se tornando algo muito complexo pela grande quantidade de tecnologias e do desenvolvimento que a sociedade vem passando.

É importante ressaltar que cada vez mais existem muitos profissionais formados no mercado, no entanto sem a

qualificação necessária que o campo comercial exige e é nesse ponto que se pensa na formação do professor universitário, pois é ele quem forma o profissional para a sociedade.

Assim, busca-se a exigência do aprimoramento das universidades, tanto pública quanto privada, com mais ênfase em relação ao setor privado, pois este é que precisa capacitar seus profissionais para que o ensino oferecido tenha a condição essencial para a formação do profissional.

Portanto, pode-se dizer que há sim um distanciamento entre a universidade pública e a privada. É necessária uma reestruturação desse setor para que o ensino seja melhorado e o profissional que sairá da universidade possa entrar no mercado de trabalho e produzir material intelectual para a sociedade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5)

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Edição original Formación del profesorado el cambio educativo. Barcelona: UEB, S. L., 1995)

PIMENTA, Selma Garrido; ANASPASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior no Brasil: 1808 – 1990**. Disponível em: < . <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> > Acesso em: 30 abr. 2013.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

*Adriana da Silva Mendes Rocha
Armstrong Miranda Evangelista*

Notas introdutórias

O presente trabalho busca fazer uma reflexão a respeito do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina-Piauí, em relação à formação geográfica no curso de Pedagogia e, assim, compreender qual a importância desse componente curricular para esse nível de escolaridade.

Para uma melhor compreensão do estudo, optamos por tecer algumas considerações de como foi delineada a trajetória do pensamento e da prática pedagógica das aulas de Geografia nos anos iniciais no Brasil, desde quando se deu a sua inserção, mesmo que indireta, no currículo do ensino fundamental. Também discutimos a formação inicial no

curso de Pedagogia da UFPI, UESPI e IESAF, desvelando as contribuições dessa formação inicial para a prática pedagógica em Geografia dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, resultante no momento de análise bibliográfica, documental e dados empíricos. O estudo tem uma abordagem metodológica baseada no materialismo histórico-dialético, que considera que os fatos não podem ser dissociados do contexto social, político e econômico em que vivemos.

A relevância da temática nos remete à necessidade de se (re)pensar a maneira como estão sendo ensinados os conteúdos geográficos nos anos iniciais, na maioria das vezes com abordagem tradicional seguindo uma organização em círculos concêntricos. E considerar também, a necessidade de aproximar a formação geográfica do professor no curso de Pedagogia à realidade do mundo vivenciado pelo aluno procurando superar a abordagem superficial desse componente curricular no currículo de Pedagogia.

Estudos acerca da formação do professor que trabalha com Geografia nos anos iniciais, comumente o pedagogo, e as discussões que circundam sobre essa formação são ainda recentes, sendo uma área ainda pouco explorada e, portanto, necessita de mais questionamentos. Isso se faz necessário, principalmente se considerarmos os problemas que cercam a área de conhecimento em foco, seja em relação ao desinteresse muitas vezes demonstrado pelos alunos, seja no que concerne às dificuldades dos próprios professores, que alegam não ter afinidade com essa disciplina. Como, então, o curso de Pedagogia tem se posicionado quanto a essa formação? A quantidade de disciplinas e o tempo disponível para o tratamento das questões que surgem são suficientes? Como os professores lidam com essas questões na prática?

Esses são questionamentos recorrentes e que precisam ser discutidos dentro do espaço das universidades, bem como no cotidiano escolar, dadas a sua urgência e a importância. Portanto, consideramos salutar um novo redimensionamento sobre a formação geográfica do pedagogo, a partir do tempo e de disciplinas voltadas para essa área do conhecimento que possibilite o aprofundamento dos conhecimentos acerca da Geografia, de modo que venha estimular a mudança de concepções negativas para que futuros professores não passem pelas mesmas dificuldades.

Outro aspecto constatado e importante a ser mencionado é a imensa preocupação existente entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com relação às habilidades leitura, escrita e resolução de operações com contas matemáticas, com isso há supervalorização das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática detrimento das demais disciplinas. Todavia, não estamos afirmando que não seja importante o aluno saber ler e escrever e fazer contas, porém há que se levar em conta a importância de outras disciplinas, no caso a Geografia, já que é uma disciplina inerente à vida cotidiana das pessoas. A partir disso, será possível rever as dificuldades apontadas pelos docentes acerca da relação dicotômica entre teoria e prática.

Algumas reflexões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais no Brasil

A Geografia como disciplina escolar no Brasil tem início no século XIX. Antes, os saberes que podemos considerar geográficos, como o estudo da terra, das formações geológicas, das paisagens e dos territórios estavam atrelados

aos saberes ligados à disciplina de História. Porém, esse conjunto de saberes geográficos ganhou autonomia tornando-se a disciplina de Geografia. Conquistada a autonomia, o ensino da geografia passa a fazer parte da grade curricular das escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico (CAVALCANTI, 1998).

Vlach comenta o caráter ideológico da incorporação da Geografia no currículo escolar da seguinte forma:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuiu decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (1990, p. 45).

O que se sabe é que esse acontecimento não ocorre de forma isolada no Brasil. A Geografia escolar nasce num contexto de formação e definição dos Estados Nacionais, por isso era preciso criar um conceito de nacionalidade e conhecer os domínios da nação.

Já o ensino da Geografia escolar para as séries iniciais só veio fazer parte do currículo oficial de ensino a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, conhecida como Reforma Capanema. A Geografia, até este ano, fazia parte desse nível de ensino de maneira indireta, uma vez que os conteúdos geográficos eram estudados em textos dos livros didáticos selecionados pelos professores.

O ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que aparecesse de maneira indireta nesses estabelecimentos. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos eram dedicados à descrição do seu imenso território com ênfase para suas dimensões e belezas naturais (VLACH, 2004, p. 189).

Tem-se, então, a presença de uma geografia essencialmente tradicional, baseada no positivismo, com um ensino voltado às ideias nacionalistas onde se utilizava uma metodologia descritiva e pouco questionadora.

Até a promulgação da LDB de 1961, ocorreram intensas discussões, mas o que pode ser observado é que a orientação curricular proposta por essa Lei era bem mais flexível e também bem menos pretensiosa. As regulamentações propostas na Lei 4.024/61, assim como a reforma que iria ocorrer com a Lei 5.692/71, tinham como objetivo alinhar o sistema educacional aos planos do estado capitalista, com o intuito de adequar a educação à ideologia do desenvolvimento com segurança, e desta maneira o ensino da geografia se ajusta à nova política educacional.

A partir dessa flexibilidade, o currículo real de cada estado passa a ser organizado conforme suas necessidades e especificidades, visto que a geografia não se adequava aos projetos governamentais da época, o governo instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino (MARQUES, 2008).

Segundo Marques (2008, p. 204):

O ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental sofreu duplamente as conseqüências da LDB de 1961, posto que a flexibilidade curricular da nova lei permitia a cada estado fazer novos arranjos. Cada órgão estadual de Educação se organizava de acordo com seus recursos humanos e com a instituição da EMC os professores, ao se organizarem na sua prática docente, viam uma aproximação muito grande nas questões tratadas na Geografia e na EMC, haja vista que, de acordo com as determinações do Governo, tais disciplinas deveriam ser trabalhadas em círculos concêntricos, sob a égide de Deus e da pátria, englobando num leque maior a família e a comunidade.

Observamos que existe uma aproximação entre a Geografia e a EMC, tanto que cabia a essa segunda a função de trabalhar as categorias família, comunidade e nação. Essa abordagem iria substituir os conteúdos da geografia diante da precariedade da formação dos docentes das séries iniciais. Dessa forma, a assimilação da ideologia que estava sendo posta seria facilitada. Cunha e Góis (1985) elucidam quais eram as intenções do governo ao instituir a disciplina EMC e ao condicionar o ensino dos conhecimentos geográficos à luz de Deus e da Pátria.

A intenção era a de enquadrar o indivíduo em uma sociedade harmônica baseada no lema Deus, Pátria e Família, com ênfase para os papéis individuais como meio de progresso e bem-estar de todos. Cada cidadão deveria ser cumpridor de seus deveres e, como conseqüência, merecedor de direitos. O conteúdo do Ensino Primário estava centrado na relação família, escola e comunidade como forma de celebrar a coesão social e condenar os comportamentos desviantes desse padrão (p. 45).

O golpe militar de 1964 apenas reafirma essa orientação transformando o ensino da geografia em mais uma das ferramentas ideológicas do governo militar. O ensino da geografia adequa-se à nova política educacional que agora se volta para a segurança e o desenvolvimento. Nesse momento, as concepções de conhecimento presentes nos currículos refletem o caráter racionalista e compartimentado do conhecimento.

Em 1971, com a reforma da LDB, foi instituída no currículo das escolas primárias, a disciplina Estudos Sociais substituindo as disciplinas de História e Geografia. A implantação da Educação Moral e Cívica (EMC) e dos Estudos Sociais nesse nível acarretou ou reforçou alguns problemas ao ensino de geografia, herança da época da ditadura militar, problemas que perduram até hoje na organização curricular de algumas escolas. É o caso do ensino da geografia com base nos círculos concêntricos e do ensino atrelado às datas comemorativas e ao civismo.

Marques (2008) elucida como acontece o ensino de geografia tomando como base os círculos concêntricos:

Os Círculos Concêntricos se baseavam no nível de desenvolvimento psicológico do aluno, que deveria ir do concreto ao abstrato vencendo etapas de acordo com seu nível de desenvolvimento. Assim, nas primeiras fases de escolaridade iniciava-se o estudo com uma referência mais próxima, a casa e a escola, a comunidade ou o bairro, para, posteriormente, avançar para o município, estado e nação (p. 205).

Assim, ainda na década de setenta do século XX, o objetivo da disciplina de geografia caracterizava-se por

transmitir dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular. Porém, em meados dessa década, ocorre uma intensificação de movimentos sociais em prol de um país democrático e, nesse contexto, aumentam as discussões referentes à educação em todos os níveis e também em relação à ciência geográfica. Precisamente a partir dessas discussões, surge uma proposta de revisão das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, com repercussões no ensino (CAVALCANTI, 1998).

É nesse contexto que o movimento de renovação teórica ganha força favorecendo a disseminação das teorias críticas tanto na Pedagogia quanto na Geografia. Num ambiente de transformações na Geografia, o ensino dessa disciplina também passou por reformulações e, em 1979, o Conselho Federal de Educação decidiu que as disciplinas de Geografia e História voltassem a ser ensinadas separadas. No ano seguinte, a Geografia e a História são reintroduzidas no currículo das turmas de 5^a a 8^a séries.

Neste momento, o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental não sofreu alterações, as mudanças nesse nível de ensino aconteceram apenas na década de 90 do século XX, quando foi aprovada a nova LDB, Lei n.9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, que substituiu as leis n° 4.024/61, n° 5.540/68 e n° 5.692/71. E através da Lei n° 8.663 de 1993, aconteceu a revogação do Decreto-Lei n° 869/69, que havia incluído a disciplina EMC nas escolas.

Apesar dessas mudanças, foi somente através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que a Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental tornou-se parte legal do currículo escolar. Diante desse contexto, foi possível observar algumas mudanças ocorridas no âmbito

educacional brasileiro a partir da década de 1990.

E é a partir das mudanças implementadas pela nova LDB, Lei 9.394/96, que o ensino de Geografia começa a se renovar nas séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, trata-se de mudanças ainda muito tímidas, pois até hoje as aulas de geografia nessas séries compõe o currículo real de maneira secundária.

E assim, com o intuito de organizar uma base comum nacional, o MEC passa a indicar os conteúdos e as capacidades a serem alcançadas pelos alunos ao término do ensino fundamental e também prevê a definição de elementos básicos comuns. Segundo o ponto de vista crítico, isso não aconteceu de fato porque a discussão dos parâmetros não foi democrática, já que alguns textos se apresentam extremamente teóricos e em outros casos muito detalhistas e contraditórios.

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores distribuídos por todo o território brasileiro momentos de reflexão no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar na qual prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas (PONTUSCHKA, 1999, p.17).

Podmos perceber, de acordo com as afirmações da autora, que mesmo a LDB exigindo um Currículo de Base Nacional, os PCN não foram totalmente elaborados de acordo com essa base, pois as questões ora discutidas estavam voltadas à superação de problemas antigos da educação, como a educação tradicional. Especificamente,

a Geografia buscava por soluções que superassem o ensino com base na memorização e na descrição, bem como a dualidade geografia física e geografia humana, discussões que não foram concretizadas. Esse fato ocorreu não porque as discussões não tenham sido importantes, mas porque as propostas apresentadas pelos PCN não foram acompanhadas no dia a dia em sala de aula e assim surgiram novos problemas, dada à forma como esse documento foi colocado em prática.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000, p. 123), “adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desenvolvimento das funções de cidadania”. Dessa forma, entendemos que cabe à educação escolar formar cidadãos críticos, sendo a disciplina Geografia muito importante nesse sentido.

Formação geográfica do pedagogo para a docência

A Geografia, enquanto disciplina escolar, é colocada numa posição secundária nos anos iniciais, o que diminui sua importância na formação do cidadão, na aquisição de conhecimentos significativos, bem como na aplicação destes na vida diária. Entretanto, ela gera aceções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que é considerada uma área de conhecimento importante, não lhe é conferido o mesmo cuidado e atenção no cotidiano escolar, dando a impressão de que se trata de uma disciplina simplória e desconexa da realidade. Straforini atribui esse papel secundário que a geografia ocupa no currículo real da escola à falta de discussões teóricas e também à deficiência na formação docente nessa etapa.

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (STRAFORINI, 2002, p. 96).

Isso demonstra que apesar da ciência geográfica ter passado por várias mudanças no universo acadêmico, ainda temos um longo caminho a percorrer na Geografia escolar, principalmente, nos anos iniciais. Na verdade, há especificidades de uma em relação à outra, pois a geografia escolar não é uma mera repercussão da acadêmica.

Como a formação docente para os professores dos anos iniciais está mais centrada na discussão pedagógica e didática, é de se acreditar que esta dimensão é o ponto forte desses professores, logo, observa-se que as dificuldades em trabalhar com os conteúdos geográficos são acentuadas pelas características da formação inicial. O resultado desse tipo de formação é visto no cotidiano escolar, no qual as aulas de Geografia ainda são pautadas em sua maioria numa abordagem tradicional que não consegue explicar aspectos importantes do mundo contemporâneo. Atualmente, defende-se um ensino de Geografia de maneira preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico (BRASIL, 2000, p.106).

Tal proposta para ser posta em prática requer do professor polivalente um conhecimento mais específico dos conceitos geográficos, porém, muito frequentemente ocorre um enfoque reducionista que inviabiliza a compreensão do aluno acerca desses conceitos, priorizando-se a alfabetização, o letramento e as operações matemáticas, fato que contribui para a marginalização de outras disciplinas. Segundo Callai, falta orientação de como trabalhar com os conceitos específicos da Geografia:

No caso das habilidades e competências constata-se que são trabalhadas aquelas que dizem respeito à aquisição das noções de espaço e de tempo, mas não há orientação de como trabalhar os conteúdos específicos, e nem de como trabalhar com estes conceitos. Como decorrência observa-se que as bases para desenvolver os conteúdos são bem precárias, pois prevalece a dimensão técnica do desenvolvimento da habilidade em si, e não desta como instrumento para desenvolver os conteúdos. Essa constatação pode ser feita nos livros didáticos e nas propostas de planejamento das atividades. E mais ainda, constata-se que não há preocupação com as habilidades básicas de localizar, orientar, comparar, interpretar, capacidades importantes para fazer a análise geográfica (2009, p. 1-2).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre a questão do conhecimento geográfico dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo como referência autores que abordam a temática em suas pesquisas, há urgência em se repensar o modelo de formação que dá continuidade a práticas de qualidade insatisfatórias e sem uma relevância cognitiva para os educandos que estão inseridos num mundo de significações.

Com a constatação das dificuldades e/ou precariedades em torno do processo ensino-aprendizagem de Geografia nas escolas, muitas propostas e estudos vêm sendo discutidas a fim de superar inconsistências existentes no currículo da geografia escolar que ainda permeiam as práticas pedagógicas nas escolas. Mas, apesar dos documentos oficiais definirem os conteúdos mais importantes a serem trabalhados, observa-se que há muita dificuldade em trabalhar de maneira significativa com esses conteúdos. Para o primeiro e segundo ciclos, os PCN sugerem:

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho [...]. No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos. (2000, p. 127 e 139).

Geralmente, esses conteúdos são abordados de forma ocasional pelo professor que atua nos anos iniciais, e quando são considerados não passam de informações e descrições, de forma que não contribuem para a realização de um ensino mais consistente. Na realidade, falta aos professores maior fundamentação teórico-conceitual em geografia.

Com o propósito de dar suporte ao trabalho do professor, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (DCMT), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, indicam propostas e direcionam o fazer pedagógico do professor do ensino fundamental. Também apontam a contribuição da ciência geográfica no contexto do ensino fundamental.

A Geografia presta uma grande contribuição para a concretização das finalidades do Ensino Fundamental no que se refere à formação da cidadania, visto que ela trabalha com o sentimento de pertencer a uma realidade em constante transformação na qual as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado do qual o aluno faz parte, precisa conhecer, sentir-se membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente. (PMT, 2008, p. 239).

Verificamos que há um consenso entre os documentos ora citados, com relação à importância do ensino de Geografia, inclusive como uma disciplina que precisa estar sempre acompanhando a dinâmica dos acontecimentos do mundo contemporâneo, tendo como objetivo explicar e analisar o que Straforini (2004) denominou de “totalidade-mundo”, ou seja, a superação

do conhecimento imediato, sair da escala local para outras escalas, regionais, globais e vice-versa, pois o universo vivido pelos alunos está interconectado a múltiplas territorialidades no mundo atual. Para tal, é preciso que o trabalho docente seja delineado por um processo formativo que dê subsídios para uma prática pedagógica consistente e eficaz.

Dessa forma, há dois aspectos que precisam ser apontados. Em primeiro lugar, o que se refere ao papel secundário atribuído a Geografia nas escolas, como é apontado por Straforini (2004, p. 73), “a diminuição do número de aulas de Geografia, ou sua completa ausência nas séries iniciais; e também o desinteresse, por parte dos alunos, com a disciplina, sendo isso “[...] uma consequência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças”. Santos e Mendes Sobrinho (2008, p. 53) afirmam que “[...] os gestores da educação passaram a incentivar práticas que priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental [...]”, denunciando a tradicional falta de prioridade com as demais disciplinas, em virtude de práticas como aplicação de provas para classificação das escolas, com ênfase nas avaliações apenas nas duas disciplinas apontadas.

O segundo aspecto está relacionado ao tipo de formação dos professores para os anos iniciais, especificamente, a formação geográfica do pedagogo. De acordo com Callai:

Os professores que atuam nas Séries Iniciais têm a formação centrada nos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de crianças que estão dando início ao seu processo de escolarização e formalmente aprendendo a ler e a escrever. O espaço e o tempo dedicado ao ensino das matérias como Geografia, mas também História, Ciências, Matemática nos seus cursos é restrito ao pouco tempo que cabe para abordar todas as disciplinas específicas, o que ocorre tanto na formação docente como na atuação na escola básica. Constata-se, portanto que os professores que atuam nas Séries Iniciais não têm conhecimento significativo do que seria importante trabalhar na Geografia; não conseguem trabalhar com os conceitos da Geografia por falta de conhecimento de seu significado; que as habilidades necessárias para trabalhar com geografia são precariamente construídas e que não constituem no seu conjunto a competência necessária para tornar a Geografia um conteúdo significativo para as crianças. (2009, p. 3)

De certo, a autora supracitada descreve a situação preocupante em que se encontra o professor polivalente, consequência de se manter um currículo que não atende às reais necessidades dos docentes, uma formação geográfica limitada em que é proporcionada ao graduando apenas uma visão reducionista dos saberes geográficos.

O pedagogo é definido como um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva. Dentre essas instâncias, o pedagogo pode atuar nos sistemas macro,

intermediário ou micro de ensino (gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais, pesquisadores ou outros); nas escolas (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, formadores, etc.); nas instâncias educativas não escolares (formadores, consultores, técnicos, orientadores que ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais, meios de comunicação; na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na formação profissional, etc.) (LIBÂNEO, 2001)

Essa formulação distingue claramente a atividade profissional do professor, que realiza uma forma específica de trabalho pedagógico (ensino) e a atividade profissional do pedagogo, que se desenvolve em um amplo leque de práticas educativas (informais, não formais e formais).

Por isso, Libâneo (2001) entende que a formação do professor e a do pedagogo não pode ser realizada em um único curso, tal como defendem os movimentos de reformulação dos cursos de formação de educadores, atualmente representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. A proposta do autor é a de que haja dois cursos, um de pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu* e um de licenciatura para formar professores para os níveis fundamental e médio. Em síntese, a proposta consiste dos seguintes pontos:

a) as faculdades de educação ofereceriam dois cursos distintos, um de pedagogia e um de licenciatura para a docência no ensino fundamental e médio; b) o pedagogo receberia formação especializada através de habilitações, entre elas a pedagogia escolar; c) o licenciado obteria habilitações para a docência no curso de magistério, nas disciplinas de 5ª a 8ª série e ensino médio ou nas séries iniciais do ensino fundamental; e d) a estrutura curricular teria uma base comum, englobando conhecimentos referentes aos fundamentos da educação, da escola e do ensino e de uma parte específica de conhecimentos profissionais, definidos conforme o contexto de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação). (LIBÂNEO, 2001, p.160)

Trata-se de uma proposta coerente com uma visão de educação como prática social que, por não restringir o educativo ao âmbito do escolar, abre o campo de exercício profissional do pedagogo. Desde que foi apresentada, essa proposta tem sido objeto de polêmicas e discordâncias entre alguns estudiosos do assunto que defendem a docência como base da identidade profissional do pedagogo, subsumindo o trabalho pedagógico ao trabalho docente.

Contextualizando a formação geográfica no curso de Pedagogia da UFPI, UESPI e IESAF

Diante do que é exigido aos professores dos anos iniciais para o ensino de Geografia, faz-se imprescindível um retorno à formação inicial do pedagogo. Percebemos que, na realidade específica das três instituições de ensino pesquisadas, Universidade Federal do Piauí-UFPI, Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Instituto de Ensino Superior Antonino

Freire – IESAF, - este último já extinto para o funcionamento de novas turmas, contando apenas com duas delas em fase de conclusão - o número de disciplinas e a quantidade de horas destinadas à formação geográfica do pedagogo e do professor para os anos iniciais ainda não é o desejado, visto que é uma única disciplina, e por isso não dá conta de subsidiar uma atuação docente que atenda às exigências preconizadas nos documentos oficiais para a disciplina de Geografia nos anos iniciais. Isso porque são destinadas apenas 75 horas/aula, na UFPI e UESPI, o que corresponde a menos de 3% do número de horas no total da carga horária do curso. Já no currículo do curso Normal Superior são destinadas 80 horas/aula.

No Quadro 1, podemos observar a carga horária do curso de Pedagogia das referidas instituições, a carga horária destinada aos estudos geográficos, bem como a denominação dada à disciplina.

Quadro1 - Instituições de ensino superior e as respectivas disciplinas com abordagem geográfica

IES	Nome da disciplina	Carga horária da disciplina	Carga horária do curso	Período que é ministrada
UFPI	Didática da Geografia	75 h	3.255 h	8 período
UESPI	Geografia: Conteúdo e Metodologia	75 h	3.435 h	5 período
IESAF	Geografia Aplicada aos Anos Iniciais da Educação Básica	80 h	3.200 h	5 período

Fonte: Fluxograma do Curso de Pedagogia (período regular) da UFPI (2010), UESPI (2010) e IESAF (2010)

Vale ressaltar ainda que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI destaca como competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, as seguintes:

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos Matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional (UFPI, 2010, p.18-19).

Diante do que é posto no Projeto Político-Pedagógico mencionado, verificamos que existe uma incoerência entre o que é ensinado de fato numa disciplina de 75 h/aula e o que se espera do graduando da Pedagogia ao término do curso. Como adquirir tais competências no domínio dos conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas se estes não são devidamente estudados durante o curso? Não é chegado o momento de rever e discutir questões pertinentes à formação do docente para os anos iniciais?

Defendemos a ideia de que a carga horária das disciplinas que tratam dos conceitos das áreas específicas sejam maiores. Com isso, esperamos aproveitar mais o potencial dos professores que ministram essas disciplinas, uma vez que a maioria destes tem formação da área específica e certamente tem muito a contribuir com o aprendizado dos graduandos da Pedagogia.

Para corroborar com o que afirmamos acerca da formação docente, concomitante às exigências anteriormente mencionadas, é reconhecida a sua fragilidade. Libâneo afirma que ao analisar as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia e o lugar destinado às disciplinas no currículo do ensino fundamental, observou que, no geral, não está havendo uma interlocução das metodologias, saberes pedagógicos e os conteúdos de cada disciplina.

Não está havendo a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os “conteúdos” do ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2010, p. 573).

Sendo assim, percebemos que os conhecimentos da disciplina Geografia do currículo do curso de Pedagogia prioriza a ideia do saber-fazer, ou seja, a atuação do professor em sala de aula, ao método em si, em detrimento de uma abordagem fundamentada no estudo dos conceitos.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1997 apud LIBÂNEO, 2010) afirma que há três tipos de saberes

docentes, articulados entre si que não podem ser perdidos de vista:

O saber da matéria, ou seja, o conhecimento que o professor possui sobre a disciplina que ensina; o saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da Didática; e o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor (p. 574).

Caso o professor não tenha em mente esses três tipos de saberes articulados entre si, questionamos: como esse docente contribuirá para o avanço no processo de ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais? Em que medida isso possibilitará a autenticidade do aluno em desenvolver processos mentais que o ajude a compreender os conceitos geográficos?

Tomando como base o currículo do curso de Pedagogia das instituições citadas (UFPI, UESPI e ISEAF), percebemos que já se verifica um esforço em articular os três tipos de saberes: o saber da matéria, o saber pedagógico e o saber da Didática, defendidos por Pimenta (1997), os quais são imprescindíveis para que o professor venha efetivar sua prática docente de forma satisfatória.

Analisando a ementa da disciplina do curso de Pedagogia da disciplina Metodologia da Geografia da UFPI, ministrada no período 2012/2, verificamos os seguintes objetivos específicos almejados até o término do estudo:

- Analisar a importância da ciência geográfica na Educação Básica a partir da definição da sua finalidade, objeto, objetivos e métodos de estudo;
- Compreender os aportes teórico-metodológicos do ensino de Geografia para exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar os conceitos fundantes da ciência geográfica e sua utilização como conteúdo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para os anos iniciais;
- Conhecer os níveis de desenvolvimento da linguagem cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como possibilidade de apreensão do mundo pelos (as) alunos (as);
- Avaliar o uso de recursos didáticos não convencionais (música, televisão, cinema, jornal impresso, história em quadrinhos, rádio e informática) como parte de metodologias de ensino nos anos iniciais da Educação Básica.

Conforme o apresentado na ementa, verificamos que os objetivos a serem alcançados contemplam muitos dos aspectos que são mencionados por autores como Pimenta (1997), Callai (2005), Libâneo (2010), no que se refere à articulação entre os saberes necessários à formação do professor dos anos iniciais. Como podemos observar, os objetivos propostos voltam-se para os aspectos metodológicos e os conceitos que fundamentam a Geografia, especificando a utilização desta como conteúdo escolar voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Verificamos ainda a preocupação do docente em propor o desenvolvimento de noções cartográficas com o propósito de tornar a formação dos futuros professores mais elaborada. Isso é importante, pois as noções de

cartografia são de extrema importância para a criança que está se inserindo no espaço escolar.

Ao analisar uma segunda ementa, agora da disciplina Geografia: conteúdo e metodologia-2011/2, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), podemos perceber que os objetivos mencionados são bem diferentes dos apresentados pela primeira. Essa ementa apresenta uma predominância na abordagem dos aspectos metodológicos, referindo-se principalmente ao fazer pedagógico do professor.

- Compreender a importância do ensino de Geografia na escola básica, ressaltando a importância da Geografia na formação do educando tendo em vista a organização estrutural dos conteúdos programáticos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;
- Organizar e elaborar procedimentos didáticos (planejamento, recursos didáticos e avaliativos) aplicáveis ao ensino/aprendizagem de Geografia do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental;
- Compreender a importância do planejamento e da avaliação da aprendizagem no ensino de geografia.

Notamos que a ementa citada reporta-se ao fazer pedagógico na sala de aula e a atenção é voltada à organização dos conteúdos programáticos e não ao estudo destes. Observamos ainda que, ao término da disciplina, o graduando é capaz de criar ferramentas, elaborar planejamento, recursos didáticos, mecanismos de avaliação, que o direcionem durante o processo de ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais. Voltamos a questionar: onde fica o saber da matéria?

É por isso que Callai (2005, p. 231) propõe que se faça uma “reflexão acerca do ensino de Geografia nas séries

iniciais, tanto em relação aos conteúdos e aos instrumentos teórico-metodológicos quanto à clareza dos objetivos do ensino de Geografia nessas séries”. O que constatamos, neste caso, é que os conteúdos estão sendo deixados de lado, enfatizando-se apenas as metodologias e procedimentos técnicos de como ensinar determinados conteúdos.

Libâneo (2010, p. 579) afirma que a maioria dos cursos de Pedagogia ainda tem suas matrizes curriculares baseadas em antigas regulamentações, em que havia “dubiedades em relação à finalidade do curso, separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, etc.”. Entretanto, o autor reforça que a última Resolução CNE/CN nº 1/2006, definiu a docência como base fundamental da formação, porém não alterou a estrutura curricular para tal finalidade. Consequentemente, isso reflete de forma negativa no ensino como um todo, em particular na Geografia nos anos iniciais, o que ficou comprovado em nossas observações durante as aulas. Assim, ao que parece, a postura ideológica dos cursos de formação inicial é a de que o professor não precisa ter domínio do conteúdo, “ele precisa apenas desenvolver habilidades técnicas para passar o conteúdo pré-elaborado” (LIBÂNEO, 2010, p. 580).

O Quadro 2 mostra a formação acadêmica e continuada dos docentes pesquisados nas duas escolas da rede pública municipal de Teresina-PI. Os dados trazem também informações sobre a faixa etária dos professores que atuam nesse nível de ensino, a instituição de ensino superior que se formaram e o tempo de trabalho nas escolas municipais.

Com relação à formação acadêmica, constatamos que todos os docentes têm formação superior, sendo 4 (quatro) destes com especialização. Um fato a ser ressaltado é a presença de uma segunda licenciatura. Observamos que

5 (cinco) dos docentes pesquisados possuem uma outra graduação, e que são justamente os professores mais jovens e com menos tempo de trabalho na rede municipal que esse fator novo aparece.

Podemos inferir que os docentes mais jovens estão buscando a segunda formação ou complementando a primeira, no caso aqueles que fizeram normal superior, estão procurando uma melhor qualificação com o propósito de melhorar sua prática nos anos iniciais e/ou estão objetivando uma mudança de área, buscando uma área específica. Isso demonstra, em parte, que os docentes não estão conformados e/ou satisfeitos com a primeira formação e, que provavelmente também pensem em mudar de profissão.

Quadro 2- Caracterização da formação acadêmica e continuada dos docentes pesquisados

Professor	Formação acadêmica	Faixa etária (idade)	Instituição de formação	Tempo de Trabalho
P1	Normal Superior e Especialização em Educação Afrodescendente	Entre 25 a 30	IESAF UFPI	2 anos
P2	Pedagogia / Psicologia / Filosofia e especialização em educação especial	Entre 25 a 30	UFPI	2 anos
P3	Pedagogia	Entre 25 a 30	UESPI	2 anos
P4	Pedagogia / História	Entre 25 a 30	UESPI / UFPI	3 anos
P5	Pedagogia	Entre 25 a 30	UESPI	1 ano
P6	Pedagógico / Letras-Português / Serviço Social / Especialização em Psicopedagogia	Entre 36 e 40	IESAF UESPI	10 anos
P7	Pedagogia / Geografia e Especialização em Docência Superior	Entre 36 a 40	UESPI	8 anos
P8	Pedagógico / Letras-Português	Entre 36 e 40	UFPI	11 anos
P9	Pedagogia	Mais de 41	UESPI	26 anos
P10	Pedagogia	Mais de 41	UESPI	23 anos
P11	Pedagogia	Mais de 41	UFPI	14 anos
P12	Pedagogia	Mais de 41	UFPI	25 anos

Fonte: Pesquisa direta (2012)

O ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Teresina-Piauí

Com o propósito de facilitar a compreensão da realidade das escolas públicas municipais de Teresina-PI, optamos por fazer uma breve caracterização do trabalho docente realizado em âmbito escolar. Do total de docentes pesquisados nas duas escolas, 50% destes atuam no 5º ano, 33% no 4º ano e 17% no 3º ano.

Não constam nos dados pesquisados informações sobre a atuação dos docentes no 1º e 2º ano porque estes não aceitaram participar da pesquisa, alegando que não iriam contribuir com a investigação, visto que não ministram aulas de geografia em suas turmas.

No primeiro ano, o professor preocupa-se basicamente com o processo de alfabetização e com as operações matemáticas. Nas escolas municipais de Teresina, os conteúdos e habilidades do 1º ano já vem pré-determinados para o professor (planejamento, conteúdos, atividades, avaliação, etc.). Isso porque a rede municipal de ensino utiliza o Projeto Alfa e Beto, projeto que tem como objetivo principal o ensino da leitura. Neste caso, o docente é um mero executor das atividades propostas pelo projeto.

No entanto, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina indicam um sistema de habilidades e os conteúdos da Geografia a serem abordados em todas as turmas de 1º ao 5º ano, esses estão distribuídos em eixos, a saber: Eixo I: O lugar e a paisagem; Eixo II: Tudo é natureza; Eixo III: Conservando o ambiente; Eixo IV: Transformando a natureza (PMT, 2008, p.243). O problema maior encontra-se na ênfase que o programa dá ao ensino da leitura e escrita desvinculado da

realidade dos alunos e a cobrança exagerada que recai sobre o docente a fim de atingir as metas propostas pelo projeto sem levar em consideração as especificidades dos alunos, comprometendo assim a autonomia do fazer pedagógico do docente e a aprendizagem dos conceitos geográficos para essa faixa etária.

E assim, constatamos, durante as observações, que nas escolas municipais de Teresina no 1º e 2º ano a prioridade é ensinar português e matemática, e no 2º ano o foco é continuar o processo de alfabetização, pois existe a preocupação com a regressão da aprendizagem na escrita e na leitura.

Porém, Callai (2005) nos conduz a uma reflexão a respeito dessa exigência com o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. A autora elucida que:

[...] ao caminhar, correr, brincar, a criança está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele. Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive (p.233).

Isso nos remete a concluir que existe uma concepção equivocada, ainda bastante presente no meio escolar, de que o professor somente poderá abordar os conteúdos da

Geografia nos anos iniciais quando as crianças estiveram alfabetizadas, dominando os códigos linguísticos. Também há de se pensar que há uma certa ausência de orientações que conduzam o aprendizado da Geografia, nos anos iniciais, por meio de outras atividades, e isso só vem a reforçar a ideia de que o ensino dessa disciplina só poderá ser ministrado realmente quando a criança estiver letrada e alfabetizada.

A ausência do ensino da Geografia no 1º e 2º ano vai refletir nos anos seguintes, principalmente no segundo ciclo que corresponde ao 4º e 5º ano.

Ao questionar se a contribuição da disciplina que trata dos saberes geográficos como mecanismo de ampliação dos conhecimentos e como ferramenta que venham facilitar a prática na sala de aula nos anos iniciais foi significativa, obtivemos as seguintes informações: 60% afirmaram que não; 20% disseram que sim; 20% afirmaram que em parte sim. Várias foram as justificativas apresentadas para esclarecer o porquê da afirmação, dentre elas:

“Não. Porque a carga horária por ser pouca (75h/aula), não deu para ver muita coisa, na verdade muita teoria e pouca prática”;

“Sim. Porque ampliou meus conhecimentos sobre novos recursos didáticos que eu posso utilizar para ensinar melhor a Geografia”;

“Sim. Contribuiu para melhorar o meu planejamento e escolher uma metodologia adequada”;

“Não. Apenas percebi que é uma ciência complexa e para quem não se identifica com ela fica tudo mais difícil”.

“Em parte sim. Lembro que aprendi algumas definições. Faz tanto tempo, não me recordo bem”.

Analisando as respostas dos pesquisados e nos remetendo às observações *in loco*, observamos que realmente a formação para esses professores centra-se, como dito antes, na questão metodológica e na didática. Isso é notório tanto com relação às justificativas dadas pelos docentes quanto pela prática em sala de aula. Apesar dos documentos mostrarem que os planos pedagógicos e a prática são norteados pelas teorias construtivistas e que a aprendizagem acontece a partir do conhecimento que é elaborado na relação professor e aluno, o que constatamos é que não é isso que está de fato ocorrendo. Verificamos que os conteúdos, em sua maioria, são trabalhados de forma inconsistente e conseqüentemente as habilidades necessárias para se aprender Geografia ficam a desejar. “Observa-se que as bases para desenvolver os conteúdos são bem precárias, pois prevalece a dimensão técnica do desenvolvimento da habilidade em si, e não desta como instrumento para desenvolver os conteúdos”. (CALLAI, 2009, p. 2).

Com relação à utilização dos recursos didáticos, perguntamos aos professores quais os recursos mais utilizados por eles durante as aulas de Geografia. Obtivemos as informações representadas no Gráfico 1.

Gráfico 1- Recursos didáticos mais utilizados pelos docentes



Fonte: Pesquisa direta (2012)

Como podemos observar no Gráfico 1, o livro didático é o recurso mais utilizado sendo mencionado por 72% dos pesquisados. O segundo mais utilizado são os recursos tecnológicos, sendo citados por 10% dos docentes; em terceiro, aparecem os textos complementares (de revistas, jornais, *sites*, folhetos, etc.), sendo lembrados por 10% dos professores; os mapas foram mencionados por 5% dos pesquisados; e o globo terrestre mencionado por 3%, como mostra o Gráfico 1.

Sabemos que não podemos negar a importância do livro didático como ferramenta que dá suporte à prática pedagógica do professor. Ele deve ser usado pelo professor durante suas aulas sim, pois possibilita a leitura de diferentes opiniões e o desenvolvimento de reflexões, podendo levar à construção do conhecimento. Porém, não pode ser o único, pois o que constatamos foi o uso, quase que exclusivo, desse recurso durante as aulas observadas.

O que tem acontecido é que ao invés do livro manter-se

como instrumento de auxílio à aprendizagem, percebemos que o professor se torna instrumento do livro didático seguindo suas ideias e opiniões sem se preocupar com outras fontes de conhecimentos que juntamente com o livro didático podem vir a oferecer uma nova concepção sobre o assunto estudado. Além disso, muitos professores se sentem acomodados com a facilidade de ter os conteúdos prontos, à sua disposição e não vão à busca de novos materiais, minimizando assim as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Silva (2003, p.24) diz que “[...] o livro didático frequentemente deixa de ser um instrumento de apoio sistemático, dentre outros possíveis, com uso orientado e descentralizado, para ocupar um lugar precípua [...]”. Acreditamos que a formação docente deve caminhar no sentido de superar essa realidade linear e fragmentada que impõe a utilização do livro didático na educação escolar.

Dentre as possibilidades que o professor pode lançar mão para superar a prática livresca em sala de aula está em optar por uma postura que valorize leituras na área de Geografia. Dessa forma, o professor dos iniciais poderá conscientizar-se que os aspectos teórico-conceituais da Geografia são de fundamental importância para que se construam boas noções acerca desta disciplina. Não necessariamente tem que se tornar um especialista em teoria geográfica, mas adquirir conhecimentos significativos sobre tal matéria de modo a subsidiar uma abordagem consistente na escola, sem depender apenas da leitura do livro didático que, a rigor, é uma ferramenta principalmente do aluno.

Também ficou evidente que os conteúdos são organizados em círculos concêntricos, partindo sempre da escala local para a escala global, fato muito criticado por autores como Callai (2001) e Marques (2008), pois essa

organização refere-se a uma prática da Geografia que não dá conta de explicar a realidade espacial, muito menos servir como suporte para se fazer uma análise geográfica. O fato da organização dos conteúdos se apresentar em círculos concêntricos lembra-nos que em algumas situações essa organização favorece a aprendizagem, o que não podemos admitir é que essa seja a única forma a ser utilizada durante o processo. Ou seja, o que se espera é que a lógica de que o aluno somente aprende por níveis hierárquicos possa ser superado, pois na atualidade não podemos conceber o lugar de forma estanque.

Hoje, com a difusão informacional sob a égide das virtualidades tornam-se mais evidentes as localizações relativas. O global está no lugar e o lugar está no global. As redes propiciam isso. Elas unificam o mundo, intercambiam informações. A partir do lugar é possível conectar-se a outros numa quantidade extraordinária de relações. As configurações reticulares dos eventos preterem os mecanismos convencionais de localização gestados em outros tempos e espaços, onde a velocidade era bem menor (EVANGELISTA, 2010, p. 6).

Sendo assim, podemos inferir que o problema reside na fragmentação dos espaços que se sucedem e que passam a ser concebidos de forma isolada, como se tudo pudesse ser explicado naquele lugar e por ele mesmo. Porém, a dinâmica do mundo se dá por diversos fatores e, neste caso, o desafio é fazer com que o sujeito compreenda-se nesse mundo cada vez mais dinâmico e complexo.

Perguntados se, na concepção deles, os conteúdos de Geografia desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental possibilitam uma alfabetização geográfica,

preparando o aluno para compreendê-la como um conteúdo específico a partir do 6º ano, todos os docentes pesquisados responderam que “não” e uma das justificativas para essa resposta negativa foi a seguinte: [...] “ as escolas da rede municipal não utilizam o ensino de Geografia nos anos iniciais como prioridade. Não há uma cobrança da Secretaria Municipal de Educação e nem dos profissionais que atuam na orientação pedagógica na própria escola, fica a cargo do professor decidir se ensina ou não” [...]. A nosso ver, essa não é uma realidade isolada, apenas das escolas pesquisadas, mas sim de toda a rede municipal de ensino de Teresina, que apesar de indicar um Sistema de Habilidades e Conteúdos de Geografia (PMT, 2008, p. 243-247) a serem trabalhados nos anos iniciais, tais recomendações não são postas em prática e o agravante é que a própria secretaria avalia e cria *rankings* baseados na aprendizagem dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática priorizando esses saberes em detrimento das demais ciências.

Diante do exposto, é possível inferir que a Geografia não está fazendo efetivamente parte da vida escolar de uma grande parcela de alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, e a consequência disso é a acentuação do desinteresse pela disciplina nos anos seguintes e a ausência de uma “leitura de mundo”, defendida como necessária para que as transformações ocorram.

Considerações Finais

Os conhecimentos geográficos podem e devem contribuir para se fazer uma leitura de mundo, uma análise do espaço geográfico, no entanto, tais conhecimentos

devem ser efetivamente ensinados desde os anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de formar leitores do espaço geográfico. Sabemos que a Geografia tem uma função educacional, mas também passa pelo social, político, podendo desenvolver a capacidade de analisar dados e fatos do espaço geográfico. Diante disso, reafirmamos a necessidade de se repensar a formação geográfica do Pedagogo, pois entendemos que a forma de construção do pensar desses professores em relação ao ensino de Geografia passou por uma trajetória muito conturbada, além disso, é preciso ressaltar que o ensino nos anos iniciais sempre foi tratado de maneira secundária, fato que fez suscitar muitas dificuldades nesse nível de ensino. Os desafios ao ensino de Geografia são muitos e estão postos.

Sabemos que as mudanças almeçadas são necessárias e possíveis de serem alcançadas e é nesse sentido que consideramos como sendo um avanço o aumento da carga horária da disciplina específica de Geografia do curso de Pedagogia, esta passou de 60 h/aula para 75 h/aula e até 80 h/aula dependendo da instituição de ensino. O que se espera é que nessas 15 h/aula e/ou 20 h/aula que foram acrescidas o professor desenvolva um trabalho mais consistente, de forma que oportunize um ensino mais significativo dos conceitos geográficos, pois é reconhecida a sua importância para que os graduandos, futuros professores dos anos iniciais, internalizem esses conhecimentos e possam efetivá-los na sua prática. O que não se pode mais admitir é que sejam abordados apenas aspectos pedagógicos e metodológicos, mas também os conceitos da Geografia preconizados para os anos iniciais. E a partir dessa abordagem, “[...] as concepções de Educação e Geografia do professor podem fazer a diferença, e a interlocução destes saberes permitirá o

avanço da Geografia Escolar”. (CALLAI, 2005, p.231).

Vale lembrar ainda que o desejável é que o docente que venha ministrar as aulas no curso de Pedagogia tenha graduação em Geografia. Acreditamos ainda que se a sua formação posterior for na área da educação certamente esse professor desenvolverá melhor a sua prática pedagógica, efetivando de fato o que se deseja, que é a abordagem dos conceitos geográficos, teóricos e metodológicos da Geografia no curso de Pedagogia. Neste caso, o professor precisa ter em mente que as suas concepções de Educação e de Geografia deverão caminhar juntas. “A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos e os de todo o mundo à sua volta” (CALLAI, 2005, p. 231). Dessa forma, entendemos que a formação inicial do professor que atua no início da escolaridade será muito mais consistente e significativa.

Sabemos também que essa melhoria na formação do professor dos anos iniciais passa também por uma tomada de consciência do próprio docente frente às dificuldades encontradas na sua prática e, claro, pelas ações advindas do sistema municipal de ensino. Ao professor cabe fazer uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, identificar obstáculos e procurar meios para superá-los. Para tanto, a melhor indicação no momento é a formação continuada. Investir na formação continuada é dá oportunidade a novas vivências e experiências é demonstrar que está aberto a novas aprendizagens e leituras. No que se refere à formação geográfica do pedagogo, em especial, fazer outras leituras sobre os conceitos da Geografia é comprometer-se com uma prática que vai além da descrição e da memorização de dados, é a não aceitação tácita dos conhecimentos postos como prontos e acabados, é poder ir além das leituras propostas

no livro didático do aluno.

Por sua vez, a rede municipal de ensino precisa criar estratégias que instiguem o docente a estar sempre melhorando sua qualificação profissional, organizando curso de capacitação, oportunizando participação em eventos, fazendo convênios com instituições de ensino superior com o propósito de aproximar o universo acadêmico ao escolar e, assim, possibilitar a troca de saberes valorizando o profissional que atua nos anos iniciais.

Outro entendimento que temos a partir de uma análise do contexto sociopolítico em que se discute o currículo e a formação docente é que essa discussão começa pela compreensão de que qualquer processo de redefinição curricular está imbricado por uma teia de saberes diversos, repleto de tensões e conflitos, pois é fato que a discussão sobre o currículo nos revela um campo complexo e multifacetado. Sendo assim, provocar o debate acerca do currículo e da formação docente como parte de um processo de mudanças é ver emergir uma realidade tencionada por visões diversas e complexas sobre o que devemos considerar como saberes necessários à formação dos profissionais da educação, especificamente os que atuam nos anos iniciais.

Tendo clareza que esta reflexão não termina aqui, visto que esta pode assumir outras abordagens, e conscientes de que toda mudança é processual, propomos um caminhar comprometido com a qualidade na formação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e um estudo contínuo sobre o movimento de reorientação curricular, pois sabemos que esta é uma questão de grande profundidade teórico-prática. Compreendemos que várias dificuldades precisam ser enfrentadas, tais com a dispersão dos sujeitos, o individualismo no trabalho docente, as pressões externas,

a fragmentação do saber, as questões culturais e até mesmo as relações de poder que permeiam esse debate.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. Decreto-Lei n.8.529 de 02 de jan. de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei n.4.024 de 20 de dez. de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Decreto-Lei n.869 de 12 de set. de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei n.5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei n.6.660 de 21 de jun. de 1979. Dá nova redação à alínea “e”, do art.2º, do Decreto-Lei n.869 de 12 de set. de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas

de ensino do País, e dá outras providências. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei n.9.394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília –DF, 23 de dez. 1996. V.134, n.248, p.27833-27841. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 18 dez. 2012.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n.16, São Paulo, jan /jul. 2001.

_____. **A geografia no início da escolaridade**. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/...llai_Helena_Copetti.doc >. Acesso em: 23 nov.2012.

_____. Aprendendo ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Educação, geografia e as teorias de aprendizagens. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 227-247.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

EVANGELISTA, A. M. Do absoluto e do relativo: notas reflexivas sobre conceitos espaciais no ensino de Geografia. In: **VIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação**: políticas, tempos e territórios de ações educacionais. 2009, Fortaleza. Fortaleza: Impreco, 2009.

INSTITUTO SUPERIOR EDUCAÇÃO ANTONINO FREIRE-ISEAF. **Projeto de Desenvolvimento do Curso Normal Superior – PDC**. Teresina-PI, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Artigos de demanda contínua. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

_____. José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 91, n° 229, p.562-583, 2010.

_____. Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. **1º Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo – SIMPGEO-SP**, 2008. Disponível em: <www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/202-213valeria.pdf> Acesso: 19

nov.2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA-PMT. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. **Diretrizes curriculares do município de Teresina.** Teresina: Halley, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

SANTOS, Â. R. dos R.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Ensino de ciências naturais nas escolas municipais de Teresina e suas contribuições para a formação da cidadania. **Linguagens, Educação e Sociedade,** Teresina, v.13, n.13, p.93-110, 2005.

SILVA, J. M. **A linguagem do avental branco:** o livro didático como estruturação do discurso científico no ensino de geografia. Monografia, UFU, 83p.. Uberlândia. 2003.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Teresina-PI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI. **Projeto**

Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Teresina-PI, 2010. Disponível em: <www.ufpi.br/subsitefiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf>
Acesso em: 15 jan.2013.

VLACH, V. R. F. **Geografia em debate.** Belo Horizonte: Lê, 1990. 104p.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica: In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.187-217.

PALESTRAS E OFICINAS: UMA INTERVENÇÃO CONSTRUTIVISTA NA REALIDADE ESCOLAR⁵

*Hilquias Joran Sousa
Ana Patrícia Machado*

Introdução

A escola “Governador João Clímaco D’almeida”, localizada na Rua 13 de Maio, no centro de Teresina-PI, tem demandas específicas por conhecimento da realidade social que refletem as demandas da sociedade. Essas estão relacionadas aos fenômenos da violência, da justiça e da cidadania. A partir dessa constatação, aferida através de um diagnóstico, os estagiários criaram um projeto de intervenção para atender as demandas da escola.

⁵ Trabalho realizado na disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II – DMTE/UFPI, dezembro de 2014.

O trabalho realizado na referida escola teve como objetivos: despertar nos discentes uma visão crítica das violências enquanto fenômenos sociais; e auxiliá-los no entendimento das diversas formas de participação política, de concepções de justiça e na construção da cidadania. Para isso, foram utilizadas metodologias inovadoras e construtivistas, interconectando a teoria com a prática no contexto escolar.

Foram realizadas palestras e oficinas para atender as demandas escolares e auxiliar os alunos no desenvolvimento desses temas na feira cultural. Nesse processo, os estagiários assumem a responsabilidade de interligar as teorias aprendidas na universidade ao contexto escolar, fazendo uma interconexão entre universidade, escola e sociedade. Dessa forma, o estagiário auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento para que ele atue na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Experiências vivenciadas na execução do projeto

As atividades do estágio na escola “Gov. João Clímaco D’almeida” iniciaram-se próximo ao fim do seu ano letivo. Isso ocorreu em função da desregulamentação do período letivo na universidade, decorrente da greve docente de 2012. Por este motivo, os estagiários chegaram à escola no início das atividades preparatórias para a feira cultural. Sabendo disso, eles procuraram realizar um diagnóstico das demandas da comunidade escolar para elaborar um projeto de intervenção que “pode [...] responder às demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo entre escola e universidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 219).

A intervenção realizou-se, planejadamente, para atender as demandas por conhecimento mais frequentes no universo da escola, relacionadas ao entendimento das temáticas: “violência, justiça e cidadania”. Esse processo se deu na forma de palestras e oficinas, nas quais foram utilizadas metodologias inovadoras e construtivistas que auxiliaram os alunos na construção da feira cultural e no desenvolvimento de ações sociais em prol da justiça e da cidadania. Esse resultado reforça a importância do estagiário, não como reprodutor de práticas tradicionalistas, mas como elemento de grande importância na integração entre universidade, escola e sociedade.

Diagnóstico das demandas da escola

Ao ingressar na escola, a equipe de estagiários responsáveis pelo projeto de intervenção já havia começado um diagnóstico prévio das demandas sociais presentes na escola. Mas esse diagnóstico continuou durante todo o período de estágio. Isso porque: “o diagnóstico não se limita a uma visão inicial, mas se realiza como processo permanente de identificação de necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva, mutável”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 223).

Na esteira da realização do diagnóstico escolar, a equipe de estagiários descobriu que as demandas por conhecimento mais frequentes no universo escolar são as relacionadas ao entendimento das temáticas: “violência, justiça e cidadania”. Estas são interconectadas e possuem um conjunto amplo de outras temáticas relacionadas que também foram incluídas na execução do projeto.

A violência é o centro das preocupações da escola. Esta já vinha promovendo uma série de atividades e ações através do projeto “Cidadania e Ação social” e do ProEMI/JF – Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, com o intuito de conscientizar os jovens estudantes e a sociedade a respeito do problema da violência, dos direitos e da cidadania. As preocupações vivenciadas dentro da escola também são constantes fora da realidade escolar, no âmbito da sociedade em geral. As temáticas relacionadas à violência, justiça e cidadania transbordam a estrutura do corpo social, com destaque para a violência, que tem suas manifestações bastante elevadas no contexto escolar, na comunidade cuja escola está localizada e nos bairros e regiões da RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento de Teresina dos quais os estudantes são provenientes.

Por meio dessa constatação, a equipe de estagiários decidiu elaborar um projeto de intervenção na realidade escolar para aplicar a teoria aprendida na universidade ao campo de estágio de modo a superar injustiças presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Para isso, “é necessário conceber e trabalhar com a prática numa perspectiva crítica, ampliada e articulada entre teoria e prática, na qual a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível, ao professor, identificar o potencial transformador das práticas” (BARREIRO; GEBRAN, 2006. p. 35).

Palestra e oficinas: o planejamento e a ação dos estagiários

Após o início do diagnóstico, os estagiários começaram uma série de planejamentos para a atuação em sala de aula.

Inicialmente houve reuniões para o planejamento de palestras com os temas: “Violências: descortinando a realidade social” e “Participação política, cidadania e justiça”. Posteriormente, houve outras reuniões programáticas para a realização do planejamento das oficinas.

Com os planejamentos elaborados, a equipe de estagiários foi às salas de aula do C. E. E. P. Gov. “João Clímaco D’almeida” para realizar as palestras. A primeira série de palestras teve o tema: “Violências: descortinando a realidade social”. Essas palestras tinham o objetivo principal de despertar nos discentes uma visão crítica das violências enquanto fenômenos sociais. Os procedimentos adotados seguiram genuinamente o planejamento ao dividir responsabilidades de exposição do conteúdo entre os estagiários. Na metodologia, a equipe realizou uma exposição dialogada utilizando uma música como um dos mais interativos aportes metodológicos.

A segunda série de palestras tinha o tema: “Participação política, cidadania e justiça”, com o objetivo primordial de auxiliar os discentes no entendimento das diversas formas de participação política, de concepções de justiça e do processo de construção da cidadania. Os procedimentos e metodologia dessas palestras foram os mesmos das palestras anteriores. Quanto aos recursos de todas as palestras realizadas na escola, foram utilizados pincéis, quadros de acrílico, computadores e equipamentos de som.

Após uma quantidade expressiva de palestras realizadas na escola para introduzir os alunos nas temáticas abordadas, os estagiários começaram a realizar um conjunto de oficinas estruturantes para a feira cultural da escola. Nos planos elaborados pelos estagiários, as temáticas gerais foram fragmentadas em subtemas que foram delegados a cada estagiário, sendo que nos dias de oficinas, as turmas seriam

divididas em pequenos grupos de aproximadamente cinco alunos e cada estagiário teria um subtema específico para trabalhar com o seu grupo de alunos.

Aqui será abordada a experiência de estágio docente que consistiu na organização de oficinas em duas turmas diferentes, nas quais foram abordados os subtemas: “Violência no Brasil – Mapa da violência”; “Violência de gênero”; e “Paradigmas de justiça – Reconhecimento e redistribuição”.

Na primeira turma, o estagiário organizou uma série de oficinas com um grupo de cinco alunas, na qual foi trabalhada uma série histórica de mapas da violência no Brasil, realizada pelo sociólogo argentino Julio Jacobo Walselisz do Instituto Sangari. Além disso, houve uma série de debates teóricos e empíricos acerca da criminalidade violenta no Brasil.

Após as abordagens planejadas sobre o Mapa da Violência terem sido praticamente esgotadas, surgiu a necessidade de mudar o subtema. Ao se fazer um desvio dos mapas da violência de Jacobo, acabou-se falando das mortes violentas de LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais no Brasil. Sem entender os significados de tais categorias sociais e das violências contra elas, algumas alunas começaram a externar injustiças através da linguagem. Ao diagnosticar isso, o estagiário, já tendo alcançado seus objetivos com o mapa da violência, propôs uma mudança no subtema. As alunas, querendo compreender ainda mais os fenômenos da sociedade, aceitaram. Assim, iniciou-se uma abordagem geral sobre gênero e sexualidade e sobre as violências ligadas a essas duas importantes categorias sociais.

Na segunda turma do projeto, o estagiário organizou mais um conjunto de oficinas com um grupo de três alunos. Para estas oficinas, ele trouxe um conjunto de textos e artigos

sobre os debates teóricos acerca dos paradigmas de justiça “reconhecimento e redistribuição”. Entre os textos, estão as elaborações dos filósofos sociais: Iris Young, Axel Honneth, Charles Taylor, Nancy Frazer e Anne Phillips.

Ao utilizar essa metodologia, o estagiário acaba constatando sem nenhuma dúvida que as oficinas são de extrema importância na construção do conhecimento não só dos alunos, mas também do próprio estagiário. Pois, “à medida que o professor torna seu cotidiano fonte de investigação, buscando elementos para sua formação e a dos alunos, ele imprime, inclusive, necessidades e significados à sua formação continuada” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 24).

Em um dos dias em que trabalhamos o tema “Paradigmas de justiça – Reconhecimento e redistribuição”, os alunos reportaram ao estagiário uma dificuldade relacionada à aplicação do conteúdo na feira cultural. O estagiário, preocupado com o bom andamento do processo de aprendizagem dos alunos, pediu o auxílio ao professor-supervisor para ajudar os alunos a criarem algo para a feira cultural, baseado no que foi trabalhado nas oficinas.

O professor, ao ouvir o pedido não quis ajudar no auxílio aos alunos afirmando que as orientações para a feira cultural já haviam sido dadas e que se eles não preparassem algo ficariam com nota “0,0”. Havia naquela situação um erro dos alunos por não terem pesquisado com mais ênfase o assunto, pode, também, ter havido um erro do estagiário, por não ter realizado mais atividades com os alunos. Entretanto, “nossa hipótese, apoiada em Piaget, é que erros podem ter um valor construtivo” (MACEDO, 2007, p. 111). Com essa hipótese, o estagiário aproveitou-se dos erros para criar novas estratégias de ensino e auxiliar os alunos com uma linguagem mais aplicável à feira cultural. Foi proposto que

eles criassem um mural retratando práticas sociais justas e injustas, de modo a abordar os paradigmas de justiça como elementos essenciais na mudança social e na efetivação da justiça e apontar para o extermínio das práticas sociais injustas e o incentivo das práticas justas.

Nesse dia, aconteceu uma série de erros que serviram para redimensionar e modificar a atuação do estagiário. Mas os maiores erros foram do professor, em, primeiramente, não aproveitar a oportunidade para construir acertos com o estagiário e com os alunos e, em segundo lugar, o de reforçar uma prática de ensino tradicionalista que se utiliza da nota para ameaçar os alunos ao invés de “ [...] desejar e se empenhar na transformação do que está aí, através de uma nova prática (ainda que limitada) ” (VASCONCELLOS, 2005, p.67).

Feira cultural: avaliação dos resultados do projeto

Após um longo período de desenvolvimento do projeto, os estagiários foram à escola “João Clímaco” para apreciar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos na feira cultural. Chegando lá, eles encontraram uma efervescente atividade artística, científica e cultural realizada pelos alunos que reelaboraram o conhecimento aprendido em diversas formas de intensa criatividade. Esse fato leva a compreensão de que “[...] quanto mais o ato de aprender fica sob o controle e avaliação do aluno, melhor será sua motivação e seu desenvolvimento nos trabalhos que lhes são propostos” (ZABALZA, 2004, p. 214).

Na turma “Violências: descortinando a realidade social”, estavam todos os alunos e todos eles queriam demonstrar o conhecimento reelaborado. As alunas abordaram as estatísticas

do Mapa da Violência em um grande mural apontando os estados mais violentos e os menos violentos, ao mesmo tempo em que realizavam uma encenação de um casamento entre mulheres homossexuais, para dizer que aquelas formas de vida possuem o mesmo valor que outras. Elas usaram as duas temáticas na feira cultural e, além disso, interconectaram-nas com as outras temáticas, favorecendo, juntamente com os outros grupos, uma intensa unidade em toda a turma.

Na turma cuja temática era acerca da “Participação política, cidadania e justiça”, a efervescência de conhecimento construído era pulsante. Alunos fizeram urnas eletrônicas de papelão, criaram cartazes criativos e uma grande quantidade de outros objetos também criativos para abordar os subtemas. Nessa turma, os jovens criaram um grande mural utilizando tecido, isopor e fitas isolantes. Esse mural tinha o tema “justiça” e abordava, através de imagens, as práticas sociais “certas” e “erradas”. Os jovens alunos haviam compreendido os conteúdos no processo de ensino e estavam ali ensinando a todos que se aproximavam. “Ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater ideias e mediante estas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais” (LA TORRE, 1993, p. 58).

O ensino é um processo de construção de conhecimento realizado no intercâmbio de ideias entre as teorias sociais e educacionais, o estagiário e os alunos e, naquele momento, entre os alunos e as pessoas que se aproximavam do mural. Nele, os alunos abordavam a teoria do reconhecimento e falavam que o machismo, o racismo e a *homotransfobia*⁶,

⁶ Neologismo utilizado pelo GGB – Grupo Gay da Bahia para definir práticas discriminatórias baseadas na sexualidade e identidade de gênero

são práticas sociais “erradas” e o respeito, a estima e a inclusão são práticas sociais “certas”.

Os alunos construíram conhecimento ao interpretar uma teoria que fala sobre as injustiças. Eles entenderam que a justiça acontece no universo das representações sociais, através desse entendimento, eles criaram o mural da justiça, transformando as categorias injustiça em “errado” e justiça em “certo”. Dessa forma, promoveram uma ação social contra as injustiças, violências e discriminações vivenciadas no interior da sociedade na qual estão incluídos.

O conjunto de palestras e oficinas organizadas pelos estagiários, que culminou na feira cultural da escola, foi de grande importância para o aprendizado dos alunos e é resultado de um intenso diagnóstico das demandas oriundas da comunidade escolar. As atividades realizadas depois de uma série de planejamentos problematizam sobre as atribuições do estagiário no contexto escolar. O que se tornou ideia corrente é o fato de que o estagiário serve para “dar aulas” e “preencher fichas”, mas o que se verifica é que a escola é um vasto campo de atuação para o estagiário, podendo ele ser um elemento de extrema importância na integração entre universidade, escola e sociedade e ter como uma de suas responsabilidades, o uso do conhecimento para atender as demandas oriundas da comunidade acadêmica e da sociedade que a cerca, de forma a construir uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações finais

Este trabalho enfatizou a importância da análise da escola em vários de seus aspectos, sendo o diagnóstico das demandas

uma das mais importantes fases dessa análise. Através dessa análise, foi possível uma intervenção, no sentido de satisfazer as demandas da escola. Essa intervenção foi elaborada em uma intensa atividade de planejamento que definiu as seguintes formas de intervenção: palestras e oficinas.

No processo de realização de palestras e oficinas, foi possível interconectar a teoria com a prática social e educacional. Esse é um dos grandes pontos positivos do estágio, o fato de colocar o estagiário sempre confrontando a teoria com a prática, tendo, muitas vezes, como ponto negativo, o não entendimento dos reais significados do estágio pelos professores-supervisores.

Nesse processo dialógico de palestras e oficinas, vivenciado no estágio, foi possível construir conhecimentos que possuem um caráter altamente transformador da realidade. Foi visto também que o estagiário tem como uma de suas grandes responsabilidades o potencial de agir integrando a escola à universidade de modo a atender as demandas por conhecimento demandadas da primeira com o intuito primordial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e igualitária.

Referências

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LA TORRE, S. **Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo**. Madrid: Editorial Dykinson, S. L., 1993.

MACEDO, L. Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada? In: AFONSO, A. J. et all. **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007. p. 111-120.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Planejando o estágio em forma de projetos. In: _____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 219-247.

VASCONCELOS, C. dos S. Em busca de algumas alternativas. In: _____. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad. 2005. p. 65-102.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O QUE HÁ DE PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

Maria Socorro Lucena Lima
Elisangela André da Silva Costa

*Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.
(Thiago de Mello)*

Introdução

A presente reflexão se constitui um pedido de licença para falar do estágio curricular supervisionado como um ato pedagógico e de licenciatura como espaço de formação para o magistério. Uma aproximação com o poeta Thiago de Mello na epígrafe deste texto, dizendo do seu canto de amor em ver o homem que aprendeu a ler, ajuda-nos a falar da beleza e da

dor de acompanhar o estagiário em seus primeiros encontros formais com a profissão docente.

As aulas de Didática e das demais disciplinas pedagógicas, que perfazem a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, que deveriam representar os passos iniciais para a consolidação de um processo formativo do futuro professor, nem sempre conseguem uma articulação com as disciplinas do campo específico de conhecimento em que estão inseridas. Fica, assim, estabelecido um descompasso entre a finalidade do curso, a realidade da profissão na sociedade e o lugar onde esta carreira se efetiva, que é a escola e a sala de aula. Neste caso, não é possível negar uma responsabilidade coletiva, que deveria agregar os professores formadores da educação superior nos cursos de licenciatura, que se situa entre o campo específico de conhecimento a que os estagiários pertencem e o tratamento que este conteúdo científico recebe para ser trabalhado com os alunos da educação básica.

Pimenta (2002) nos ensina que há um processo identitário que acontece quando os alunos começam a se perceber como professores ou estando no lugar destes. Entendendo o desempenho profissional do professor como sendo essencialmente pedagógico, é que indagamos: o que há de pedagógico no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura na Universidade? De que pedagógico estamos falando?

Trata-se de olhar o estagiário no seu percurso de descoberta da profissão, como expressa o poeta Thiago de Mello, quando fala da aprendizagem da leitura: “[...] porque, unindo pedaços de palavras, aos poucos, vai unindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, e acaba por unir a própria vida no seu peito partida e repartida” (THIAGO DE MELLO).

Desejamos, assim, estabelecer um diálogo com os estudos e as pesquisas que tratam das questões alusivas ao tema em destaque, procurando compreender os nexos e as teias que se tecem nas relações entre os espaços e os sujeitos que fazem a formação para o trabalho docente na sociedade em que estamos inseridos. Queremos ainda dialogar com os professores que, por meio de trabalhos publicados no XVI ENDIPE, demonstraram a disponibilidade de contribuir para este debate. Com esta preocupação, nossa reflexão estará ocorrendo com a abordagem dos seguintes pontos:

- Situando a questão: qual o lugar da Universidade no contexto atual?;
- O que há de pedagógico no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura na universidade: de que pedagógico estamos falando?
- O estágio no XVI ENDIPE.

A nossa contribuição vai ao sentido de unir pedaços de experiências e reflexões, lançando um olhar para o estagiário que, ao cumprir os requisitos burocráticos do estágio, nem sempre percebe o seu próprio movimento de entrada no exercício do magistério.

Situando a questão: qual o lugar da Universidade no contexto social em que está inserida?

Para falar de estágio na licenciatura, é preciso situá-lo na educação superior, nas mudanças do tempo atual para compreender as marcas deste tempo na organização e no funcionamento das instituições, bem como nas relações de trabalho e de poder que estabelecem no interior delas.

Qual o lugar da Universidade na sociedade atual?

Sabemos que a chamada “sociedade da informação e do conhecimento” nos provoca o enfrentamento de desafios, provenientes da tecnologia e dos meios de comunicação, entre outros, o que requer a coragem de reinventar novas formas de pensar e de agir.

O desenvolvimento institucional da educação superior, acontecido a partir de 1990, decorreu das conferências e dos acordos internacionais expressos nas ideias voltadas para a interdisciplinaridade, gestão democrática, complexidade, defesa de pequenas lutas, multiculturalismo, respeito às diferenças e processos de inclusão social. Esse desenvolvimento institucional, baseado na avaliação de resultados, na competitividade e na meritocracia, faz que os professores passem a tentar responder às novas exigências, como a corrida pela qualificação, a busca de inovação e de tecnologia.

Os processos classificatórios, as pontuações de currículos, a produção em revistas científicas, as pesquisas registradas nos órgãos de fomento são muito mais valorizados do que a docência na universidade. Goldemberg (2008) afirma que a qualidade do professor é avaliada pelos alunos, pelos orientandos, pelos colegas e por ele mesmo. As questões comparativas e a produtividade se somam a elementos burocráticos e a demais exigências, acabando por se transformar em trefismo que dificulta o diálogo entre a Universidade e a sociedade, emperrando assim as ações mediadoras entre ambas.

Cunha (2012a, p. 28) nos lembra de que as mudanças acontecem como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social e, dessa forma, têm as marcas do tempo, do espaço e das circunstâncias em que ocorrem na universidade e na sociedade contemporânea:

“A universidade é uma instituição social e, como tal, é também tributária de uma cultura, de uma condição temporal,

e atingida significativamente pelas políticas mais amplas. Ela explicita as contradições de seu tempo e traz as marcas de sua história”.

Pérez-Goméz (2001) afirma que as grandes mudanças estão nas formas de produzir e de consumir na comunicação, na socialização e na educação escolar, entre as demais instâncias da vida humana. O autor nos lembra de que as instituições de educação superior passaram a formar o profissional para o mercado de maneira aligeirada, enquanto a demanda da sociedade acelerou-se de tal forma “que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades” (p. 19).

Reiterando essa questão, Enguita (2004) afirma que a educação no contexto da sociedade atual recebe os reflexos e as influências da nova economia e da chamada “nova sociedade”.

Assim, o estágio curricular supervisionado, como parte integrante do projeto pedagógico do curso de licenciatura, é sempre um espaço de contradições, devido à falta de uma política institucional de apoio aos programas e aos projetos que possam subsidiar material e pedagogicamente os professores e os alunos. Mesmo no contexto de crise, temos acompanhado avanços e debates nos estudos alusivos ao estágio e à formação docente, assim como as reflexões e os debates sobre a realidade educacional.

O que há de pedagógico no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura na universidade: de que pedagógico estamos falando?

Houssaye (2004) define Pedagogia como sendo o estudo da teoria e da prática educativa em “entrelaçamento mútuo

e dialético”. Dessa forma, esse processo deveria propiciar práticas de criação e ressignificação da relação teoria-prática. Nesta mesma direção, Pimenta (2009) expressa o desejo de que a Pedagogia, na qualidade de ciência prática *da e para* a práxis educativa, ofereça elementos que contribuam para a elaboração de atividades teóricas que tornem os educadores sujeitos da práxis educacional. Para a autora, a Pedagogia pode ser conceituada como ciência prática *da e para* a práxis educacional, uma vez que abre espaço para a análise crítica da cultura pedagógica, o que pode levar o professor a compreender os limites do seu trabalho para tentar superá-los de forma criadora.

Para Libâneo e Alves (2012), a Pedagogia permite o desenvolvimento cognitivo de práticas educativas, somadas ao aspecto afetivo e moral dos indivíduos. Neste contexto, a didática exerce uma importante dimensão tanto na formação humana como na apropriação do que foi ensinado para o aluno. Para os autores,

a Pedagogia é a teoria e prática da educação, em que educação é entendida como uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados, visando a mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos alunos. A Pedagogia viabiliza essas ações de ensino-aprendizagem. Ou seja, a Didática desenvolve um modo peculiar de atividade pedagógica, ou seja, promove o acontecer pedagógico em contextos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 27).

Verificamos, assim, que a didática se constitui um campo

de prolongamento natural das questões pedagógicas no contexto da construção do conhecimento e de apropriação de saberes ocorridos no espaço das instituições educacionais e, mais especificamente, nas situações concretas da sala de aula.

Franco (2008) considera a Pedagogia como ciência da educação, que tem como objetivo a realização do esclarecimento reflexivo, capaz de promover uma transformação na práxis educativa, enquanto a didática se constitui como subárea da Pedagogia, que objetiva, igualmente, a transformação da prática docente. Dessa forma, quando assumimos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção de sua identidade profissional, as ações formativas assumem uma importância e um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente. Franco acrescenta, em suas pesquisas, que o ensino precisa levar em consideração a complexidade dos processos formativos, bem como seus múltiplos contextos que interferem na escola e dela reverberam. Neste intento, a didática deve planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem; saber recolher o fundamental para a formação discente, selecionar conteúdos e elaborar práticas conexas cada vez mais ampliadas e qualitativamente diferenciadas (FRANCO, 2012).

A autora em estudo destaca que é necessário conhecer a direção da reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que, ao adentrar a cultura escolar, expandem-se na cultura social, tendo a possibilidade de modificá-las. Tais práticas pressupõem um coletivo, composto por adesão/negociação ou imposição que expressam interesses explícitos ou disfarçados e demonstram a qualidade dos processos educativos.

Além dos autores já citados, Bernardes (2012) conceitua a Pedagogia como área do conhecimento que investiga a

realidade educacional, na qual os objetivos da educação devem ser definidos em consonância com a organização da escola e com os métodos de ensino, além da reflexão sobre a questão social, política e econômica do contexto onde está situada. De acordo com a autora, a teoria histórico-cultural contribui para despertar o pensamento dialético sobre a práxis na atividade educativa, pois contextualiza os estudos acerca das funções psicológicas superiores. Essa discussão fornece importantes elementos que são trabalhados na didática, uma vez que a teoria supracitada objetiva, por meio da educação, a emancipação humana.

Pimenta e Lima (2012) lembram que o momento do saber não se separa do momento do fazer, mas o fazer deve estar contextualizado com uma visão crítica da realidade, sendo assim considerado um saber profissional. É dessa forma que o professor constrói sua prática docente: entrando na escola, no universo educacional, na realidade dos alunos, na comunidade e na família.

Consideramos que o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura é uma oportunidade, por excelência, de conhecimento da escola como espaço de formação e de trabalho.

Acreditamos que o estágio como pesquisa, ao superar os limites restritos da sala de aula, extrapola as questões do “como fazer” para o “todo fazer” da profissão docente.

Licença para exercer o magistério: que estágio é este?

Se pedimos licença inicialmente para falar sobre licenciatura, pedimos licença agora para dialogar com os professores e os pesquisadores e seus percursos vivenciados

nas buscas que realizam pelos caminhos e descaminhos da formação de licenciados, mais especificamente nas práticas de ensino e no estágio supervisionado.

Ao analisarmos as produções acadêmicas⁷ elaboradas por pesquisadores que atuam na área de didática e práticas de ensino, recolhemos algumas das principais reflexões registradas nos trabalhos apresentados no XVI ENDIPE, realizado em Campinas /SP (2012). Entre estes, destacamos os problemas mais recorrentes: as discussões presentes no campo teórico e os principais achados como forma de apreender as tendências presentes nas discussões contemporâneas sobre estágio na licenciatura no contexto brasileiro.

Os problemas mais recorrentes

Ao explorar os trabalhos do XVI ENDIPE, identificamos como problemas mais recorrentes:

- a) a desarticulação entre a teoria e a prática nos contextos de formação profissional e vivência da profissão;
- b) a necessidade de desenvolvimento de projetos de estágio que respondam, de forma inovadora, às exigências postas pela legislação educacional brasileira, no que se refere à ampliação da carga horária destinada

⁷ Para a produção deste texto, selecionamos vinte e cinco pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados a universidades brasileiras e apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Campinas/SP, no ano de 2012. A seleção das produções baseou-se no critério de relação entre os elementos estágio curricular supervisionado e licenciatura, utilizando-se como filtro o título dos referidos trabalhos.

- a esse componente curricular e;
- c) os desafios da formação profissional postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes licenciaturas.

Desarticulação entre a teoria e a prática nos contextos de formação profissional e de vivência da profissão

No que se refere à desarticulação entre teoria e prática, os pesquisadores destacam que, enquanto fenômeno social, esta dissociação apresenta um caráter histórico, como a apresentada na citação: [...] práticas tradicionais, a dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento advindos dos cursos de formação de professores desde a década de 1930 (PROENÇA; VALENÇUELA, 2012, p.2), e as presentes nas reflexões a seguir:

[...] algumas dificuldades relativas à articulação entre teoria e prática, além das responsabilidades oriundas do próprio processo de ensino aprendizagem da/na academia, resultam da história da educação (GONÇALVES; FERRAZ, 2012, p. 35).

Apesar de demonstrar conhecimento teórico, os alunos-mestre apresentam bastante dificuldade em “articular teoria e prática”, conforme costumam dizer. Essa dificuldade parece consequência do “defeito congênito” da constituição das licenciaturas brasileiras (SILVA, 2012, p.2).

Nos fragmentos de fala apresentados, são destacadas as heranças deixadas pelos paradigmas de formação em que o professor é visto como mero consumidor, executor/

reprodutor de saberes produzidos por especialistas, hierarquizando e estratificando a profissão docente. Dessa compreensão, surge um modelo formativo baseado no treinamento de habilidades; em conteúdos descontextualizados da realidade profissional que revelam uma formação acadêmica frágil; no distanciamento da profissão, evidenciando uma dicotomia entre teoria e prática.

O grande esforço empreendido por educadores e pesquisadores tem sido o de superar essa herança histórica, que não mais se justifica no contexto da sociedade contemporânea. Dentre esses, destacamos aqueles que apontam para novos paradigmas de formação, frutos da contribuição de estudos, envolvendo a profissionalização docente; a concepção do professor reflexivo; do professor como investigador e do professor como intelectual crítico.

A convergência dessas ideias aponta para o professor como um profissional competente, capaz de articular a reflexão, a crítica e a pesquisa como ferramentas para seu desenvolvimento profissional. Tais ferramentas norteiam a formação não só para compreender e explicar os processos educativos, mas para contribuir na transformação da realidade educacional, tanto no nível da ação individual, quanto nos projetos coletivos (COSTA, 2010).

Pimenta (2006), reiterando a ideia acima expressa, compreende a atividade docente como práxis, o que implica uma necessária articulação entre os aspectos teóricos, que, como produtos da consciência, dão sentido e finalidade às nossas ações; e os aspectos práticos, entendidos como atividades transformadoras

que dão materialidade às finalidades prefiguradas pela teoria. Tal compreensão do trabalho docente emerge do reconhecimento da educação como um processo dialético que envolve, como prática social que é o desenvolvimento do homem como um ser historicamente situado e, portanto, mergulhado na expressão contraditória do movimento de produção e de reprodução da sociedade.

Desenvolvimento de projetos de estágio

A responsabilidade pelo desenvolvimento de projetos de estágio que respondam às exigências postas na legislação educacional brasileira (Resoluções nº 2 e 4 de 2002)⁸ se apresentam, também, como problemas pelos pesquisadores, como expressam os fragmentos de seus textos:

⁸ Se a articulação entre teoria e prática já se constituía como um desafio para as licenciaturas, nos contextos de formação marcados por uma perspectiva da racionalidade técnica, conjugada a uma carga horária de estágio reduzida, com a instituição, no ano 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução nº 1) e da instituição da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior (Resolução nº 2), tais questões passam a contar com a exigência de um novo perfil de formação profissional, a ser construído dentro de uma carga horária maior de Estágio Curricular Supervisionado.

[...] os componentes curriculares estágio e prática, articulados ao longo do curso na relação formação e exercício profissional, conforme as DCN, têm propiciado no campo da prática institucional bases para uma Pedagogia na sua inteireza? (ARAÚJO, 2012, p. 30).

Em 2002, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, o estágio teve sua carga horária ampliada. Essa modificação trouxe nova força para o debate acerca da importância e urgência de se repensar os sentidos que temos atribuído a essa atividade curricular nos cursos de formação de licenciatura em nosso país (ZAN, 2012, p. 2-3).

Assim, a Resolução [...] sugere que as horas da prática sejam vivenciadas durante todo o curso e que as horas do estágio se iniciem na segunda metade do mesmo. Provavelmente esperava-se, com essas orientações, que o estágio deixasse de ser o único responsável pela formação prática do professor e não fosse vivenciado somente no último semestre dos cursos (FELDKERCHER; PINTO, 2012, p.2).

As reflexões trazidas pelos pesquisadores, acerca do desenvolvimento de projetos de estágio, articulam-se à discussão anterior sobre o distanciamento entre teoria e prática, apontando a necessidade de desenvolvimento de atividades que tomem a práxis, enquanto atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, como uma importante referência (VASQUEZ, 1977).

É importante destacar que as principais dificuldades encontradas na elaboração e na materialização dos projetos encontram-se na organização das próprias instituições, que se constituem, ainda, como barreiras para o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores e das condições materiais de suporte para professores e alunos no desenvolvimento do

estágio nas escolas-campo.

Assim, é importante compreender o estágio como componente de um currículo, o qual, por sua vez, faz parte de um projeto pedagógico, que é institucional. Nesse sentido, não cabe ao professor orientador de estágio a responsabilidade por sanar todas as dificuldades acumuladas pelo aluno no decorrer do curso.

Como o desenvolvimento do estágio, de acordo com Lima e Costa (2015, p. 64), leva em consideração a “[...] aplicabilidade da legislação, a consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência e a pesquisa”, podemos dizer que o sucesso dos projetos de estágio é, também, consequência da qualidade da formação construída ao longo da licenciatura pelos alunos e pelo coletivo de professores que atuam nas mais diferentes disciplinas.

Ampliação da carga horária

A ampliação da carga horária do estágio curricular supervisionado trouxe para os educadores e para as instituições o desafio de pensar projetos que pudessem responder tanto à qualidade na utilização desse tempo/espço de formação, quanto ao alcance do perfil do profissional egresso dos cursos de licenciatura.

A preocupação com a ligação desses componentes curriculares à formação mais abrangente dos alunos, à articulação com os espaços de vivência da profissão, à abordagem curricular dos cursos de licenciatura, entre outros, está expressa nas diferentes formas como as IES vêm desenvolvendo suas propostas de estágio: conservando

práticas historicamente consagradas e necessárias ao desenvolvimento deste componente curricular, associada a outras experiências de caráter inovador.

Assim, podemos dizer que esse contexto tem contribuído para que o estágio supervisionado se configure como espaço de ressignificação pessoal e social da profissão professor; de reflexão sobre as práticas educativas, de construção de novos conhecimentos sustentados no confronto entre teoria e prática e, ainda, de reconhecimento da construção da autonomia docente (inclusive dos próprios professores orientadores de estágio) sem a qual seríamos relegados a reproduzir práticas institucionalizadas sem a devida reelaboração necessária aos novos contextos que surgem cotidianamente.

Dentre as experiências relatadas nas pesquisas, destacamos:

- o desenvolvimento de atividades de exploração dos espaços escolares por meio de: investigação da realidade/rotina escolar a partir da realização de entrevistas com o professor regente (utilizando metodologias tradicionais, como aplicação de questionários e entrevistas, articuladas a abordagens autobiográficas);
- de períodos de observação de aula, seguidos de regência (baseada em sequências didáticas, em projetos interdisciplinares, em pesquisas e oficinas), perpassados com encontros de supervisão (rodas de formação, encontros de reflexão e orientação coletiva);
- concluídos com registros das aprendizagens (em forma de relatórios de estágio, relatos de práticas e escrita de memoriais de formação).

Mesmo preservando algumas práticas, consideradas por nós, professores, como velhas conhecidas, verificamos

a presença de um caráter inovador, que se constitui como uma construção histórico-social, resultante de tensões, necessidades e carências presentes nas trajetórias de um determinado grupo e que se materializam no movimento de busca e (re) criação de propostas e de soluções que visam a transformar a realidade e os sujeitos nela envolvidos (CUNHA, 2001; HERNANDEZ, 2000).

O campo teórico

Por meio da análise dos trabalhos apresentados no XVI ENDIPE, foi possível verificar que, no campo teórico, as discussões acerca de estágio, dos contextos de trabalho e das políticas educacionais têm sido perpassadas pela perspectiva reflexiva, decorrente, em grande parte, da contribuição epistemológica do conceito de professor reflexivo (SCHON, 1992), largamente divulgada no Brasil a partir da década de 1990⁹.

Dentre os principais referenciais teóricos acerca de Estágio mencionados pelos autores, destacam-se:

- Fazenda (2001), Fávero (2011), Pimenta e Lima (2009) e Piconez (2001), problematizando o papel do estágio curricular nos cursos de formação de professores e apontado que, durante muito tempo, o

⁹ Apesar das críticas tecidas à teoria do professor reflexivo, é importante ressaltar que ficou como grande contribuição deste autor, enriquecida pelas contribuições de tantos outros (LISTON; ZEICHNER, 1993 e PIMENTA, 2006, entre outros) a lição de que, na medida em que os professores refletem sobre seu trabalho, exercitam a capacidade de questionamento e autoquestionamento, buscando nos processos formativos, na troca de experiências e nas teorias da educação elementos que possibilitem a descoberta das fragilidades ou do potencial transformador contido em suas práticas cotidianas.

estágio foi entendido como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria;

- Carvalho e Gil-Pérez (2009), Pimenta e Lima (2009) e Fazenda (2001), apontando que a inserção dos/as estagiários/as no cotidiano escolar deve ser desenvolvida sob a forma de pesquisa, com vistas à intervenção na realidade da escola;
- Pimenta e Lima (2004), apontando para a intencionalidade e a reflexão sobre o caráter formativo como constituintes da essência do estágio;
- Pimenta e Lima (2008) estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis;
- Piconez (2001), destacando contribuições da prática reflexiva para aproximar o cotidiano da escola e os estágios supervisionados;
- Ventorim (2010), apresentando o “estágio docente” como ato educativo supervisionado realizado no contexto do trabalho;
- Barreiro e Gebran (2006), abordando o estágio como espaço de aprendizagens e de saberes de forma a ultrapassar as questões burocráticas da disciplina;
- Silva e Barbosa (2011), abordando o estágio supervisionado como uma ação reflexiva, crítica e colaborativa;
- Freitas (2007), em que o estágio é compreendido como possibilidade de investigar o processo educacional em várias de suas dimensões;
- Andrade (2005), explorando a relação entre estágio supervisionado e práxis docente;
- Gisi *et al* (2009), estágio como uma oportunidade de

inserção na realidade.

As discussões trazidas pelos autores se constituem como um importante referencial para o desenvolvimento de estudos, de pesquisas e de elaboração de projetos de estágio, uma vez que verificamos que os estudos teóricos desenvolvidos nessa área não apresentam grande variedade, recorrendo, não raras vezes, às mesmas obras, consideradas como clássicas.

A atualização das discussões, ao longo das pesquisas apresentadas, sugerem-nos elementos que podem vir a se constituir como pontos de reflexão para o desenvolvimento de novas investigações, tanto nos contextos de formação de professores quanto nos contextos de pesquisa sobre essa temática.

Nas discussões sobre estágio, podemos destacar a dificuldade na compreensão do objeto epistêmico da pedagogia, apontada por Araújo (2012, p. 32), ao analisar as práticas institucionais em relação aos ditames da legislação educacional relativa à formação de professores.

[...] partimos do pressuposto que o estágio se encontra reduzido ao discurso instrucional (das competências especializadas de ensino) em detrimento do discurso regulativo que envolve atitudes, princípios, valores. Ao que parece, o processo de formação no estágio vem expressando uma redução do discurso pedagógico, o que dificulta a compreensão do objeto epistêmico da Pedagogia (ARAÚJO, 2012. p. 32).

A necessidade de apreensão das discussões acerca da Pedagogia como ciência da educação e da didática como elemento da Pedagogia que se ocupa dos fenômenos de ensinar

e aprender perpassa todas as licenciaturas. No entanto, tem sido possível verificar, a partir das produções analisadas neste estudo, o pequeno espaço que essas discussões ocupam no contexto das práticas de ensino e do estágio nas licenciaturas. Isso revela uma contradição frente às demandas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que são destacadas por Marques (2012, p. 2) em sua pesquisa:

[...] amplitude do processo educativo, bem como a constatação de que o estágio não pode se restringir à imitação de modelos ou à instrumentalização técnica, foram razões que – além das já colocadas pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia – nos mobilizaram a proposição do estágio como atividade que articulasse teoria e prática, ou seja, a vivência do estágio como pesquisa (MARQUES, 2012, p. 2).

O processo de transformação no currículo da formação de professores, desencadeado a partir das regulamentações citadas, em que estão situados o estágio e as práticas de ensino, merece, segundo Rodrigues (2012, p. 5), reflexões que envolvam não só os professores dessas disciplinas, enquanto responsáveis diretos por esses componentes curriculares, mas o coletivo institucional, situando-o no campo mais abrangente das relações profissionais. A autora afirma que “[...] ainda precisamos fomentar a pesquisa e alterar não apenas as disciplinas estágios e as práticas com práticas alternativas e sim alterar a organização do trabalho pedagógico” (*ibidem*).

É importante ressaltar, dentro deste contexto, que a prática pedagógica a qual nos referimos, quando discutimos as transformações ocorridas no campo do estágio

supervisionado, é aquela concebida como algo que “não se resume ao exercício acríptico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos”, podendo ser compreendida, portanto, como a manifestação das associações e dos embates que envolvem questões institucionais; questões inerentes ao sujeito, suas crenças e valores; e questões que envolvem o contexto social, econômico, político e cultural. É, portanto, considerada práxis transformadora (VAZQUEZ, 1977), associada à figura do professor como um intelectual crítico, historicamente situado, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando à construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la.

Achados das pesquisas

Nos processos de reflexão oriundos das pesquisas analisadas que tomaram como referência a relação entre profissão, formação e estágio nas licenciaturas, foi possível agrupar sete grupos de achados das pesquisas:

- a) os que apontaram elementos referentes à articulação teoria e prática;
- b) os que abordaram os espaços de vivência do trabalho como espaço de aprendizagem da profissão;
- c) os que apontam para a necessidade de articulação da universidade com outros espaços formativos;
- d) os que apontaram para o estágio como elemento de construção da identidade docente;
- e) os que se referem à necessidade de ampliação dos conhecimentos acerca da Pedagogia enquanto ciência;
- f) os que fizeram menção à necessidade de organização do trabalho pedagógico.

Articulação teoria e prática

A possibilidade de promover a articulação entre teoria e prática é apontada como achado por um significativo número de pesquisadores, mesmo diante das contradições presentes no contexto social e das condições precárias de desenvolvimento dos projetos de estágio nas licenciaturas. De acordo com os achados de suas pesquisas, eles anunciam diferentes aspectos.

Percebemos a importância que a inclusão da pesquisa no estágio trouxe para a formação de futuros/as professores/as de biologia, contribuindo para que eles/elas sejam capazes de “leituras” mais fundamentadas sobre o seu campo de atuação profissional (MENEZES, 2012, p.3912).

Ou uma visão ampliada: “O estágio também favorece uma visão ampliada do espaço educativo ao provocar uma reflexão teórica e prática para além da sala de aula” (GUIMARÃES, 2012, p. 1662).

Ou ainda um espaço para discussão:

[...] o Estágio Curricular tornou-se um espaço para discussão e reflexão, propiciando ao estagiário a oportunidade de repensar suas práticas e concepções, avaliar seu desempenho profissional e engajar-se em um processo de busca pessoal (ZANON, 2012, p. 968).

A postura investigativa, presente nos contextos de desenvolvimento do estágio, permite ao aluno desenvolver a capacidade de realizar uma leitura crítica da própria formação,

dos contextos de atuação profissional e da constituição da identidade, reconhecendo o estatuto epistemológico de cada um desses elementos e compreendendo-os como oportunidades de alargamento de sua visão de mundo e de profissão.

Em nossas reflexões, temos apontado o estágio com pesquisa como um espaço de reflexão sobre a carreira docente, em que temos a oportunidade de rever conceitos sobre o que é ser professor e qual seu papel, qual a função da escola na sociedade, compreendendo a perspectiva do professor como eterno aprendiz da profissão (LIMA, 2012). Afinal, é necessário compreender o que e como podemos aprender com nossa formação? O que e como podemos aprender com o nosso trabalho? O que podemos aprender com o estágio supervisionado?

Espaços de vivência do trabalho como espaço de aprendizagem da profissão

O reconhecimento dos espaços de vivência do trabalho como espaço de aprendizagem da profissão é destacado por vários pesquisadores, dentre os quais destacamos:

Ter a oportunidade de trabalhar com a documentação pedagógica (planejamento, registro e avaliação) possibilitou a elas valorar esta forma de documentar, na medida em que perceberam o retorno que isso efetivava no nosso cotidiano (SANTOS; CERVI, 2012, p.3208).

O Estágio Supervisionado permitiu ao futuro professor aproximar-se, adentrar e viver o cotidiano escolar da instituição e da sala de aula, permitiu [...] compreender melhor o mundo da escola, o mundo das ciências educativas, o mundo do outro e seu próprio mundo (LIMA, 2012, p. 7143).

Ainda acrescentamos: “ Mas, a escola é o solo onde tudo isso se encontra ou onde tudo se materializa, se torna real. [...] A identidade docente constrói-se principalmente na cultura institucional da escola” (FIRMINO, 2012, p. 3569). E “o contato com a escola e seus professores sobressai como basilar na construção de conhecimentos sobre a profissão professor e na de reflexão sobre a prática docente” (MARTINS; FARIAS; CAVALCANTI, 2012, p. 4218).

Para Lima e Gonçalves (2009), é importante que as atividades de estágio considerem rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico que estamos vivendo.

Nesse sentido, compreendemos que os processos de identificação com a docência podem acontecer de forma privilegiada por meio das atividades realizadas na escola, que se constitui como espaço propício ao contato com a realidade, que revela importantes questões sobre a profissão professor: as contradições, a materialização dos processos de ensinar e aprender, o valor atribuído pela comunidade à escola, a (des)valorização do magistério, entre outras. Destaca-se, neste contexto, ainda, a visão da gestão escolar e das políticas educacionais que estabelecem contornos para o desenvolvimento curricular, mobilizando o coletivo institucional a buscar novas formas para lidar com novos e velhos problemas.

Articulação da Universidade com outros espaços formativos

O grupo que se refere à necessidade de articulação da Universidade com outros espaços formativos aponta para diferentes reflexões: de expansão: “É preciso que a Universidade expanda sua atuação para além de seus muros e invista em Projetos de Extensão” (GONÇALVES; FERRAZ, 2012, p. 2115); de trabalho coletivo: “É necessária a realização de um trabalho coletivo entre universidade e escolas das redes de ensino para as mudanças significativas das práticas pedagógicas em sala de aula” (PROENÇA; VALENÇUELA, 2012, p. 3392); de compartilhamento: “Compartilhar tais experiências formativas favorecerá uma atuação qualificada dos professores orientadores junto aos professores das escolas campo (BRAIT; LUIZ, 2012, p. 4780); e de reconhecimento: “É preciso reconhecer o mérito também dos sujeitos do currículo na remodelagem dessas políticas em currículos em ação” (MACHADO, 2012, p. 2702).

A Universidade cumpre um papel social que não se esgota em si mesma. Nesse sentido, suas ações e suas propostas não podem se organizar de forma isolada, necessitando estabelecer parcerias com outros espaços e instituições igualmente comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

Assim, é necessário construir, junto às escolas campo, onde são desenvolvidos os estágios dos cursos de licenciatura, uma parceria que traduza a valorização deste espaço, o respeito aos conhecimentos e às práticas nele desenvolvidos e, ainda, a manifestação clara de colaboração com o desenvolvimento das aspirações dessas duas instituições numa perspectiva de colaboração.

Estágio e construção da identidade

O grupo de pesquisadores que faz menção ao estágio como elemento de construção da identidade docente apresenta as seguintes reflexões em seus achados: “A experiência do estágio é uma possibilidade rara de gestão de vivências, trocas e de construção de uma identidade docente” (ZAMPERETTI, 2012, p. 5983). E mais: “O estágio desenvolvido pelos futuros professores mostrou contribuir com a construção da identidade dos professores, tendo a Didática como mediadora deste processo” (DAUANNY, 2012, p. 821). E ainda: “Entendemos o estágio curricular como uma oportunidade do aluno exercer sua futura profissão, pensar criticamente sobre sua formação, deparar-se com limites no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas” (FELDKERCHER; PINTO, 2012, p. 4207).

As trocas de informações e a socialização das experiências realizadas entre professores orientadores de estágio, alunos e professores da escola campo acerca da vivência da profissão em seus aspectos teóricos e práticos possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos e a apropriação crítica dos percursos formativos por parte de cada um desses sujeitos. Segundo Nóvoa (2014, p. 13), “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

É dessa articulação que se origina a compreensão do estágio como articulação entre a formação inicial e contínua, uma vez que a apropriação crítica dos percursos e do próprio trabalho fornece elementos que definem as necessidades formativas do docente no exercício da profissão.

Pedagogia enquanto ciência

O grupo que chama atenção para a necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre a Pedagogia enquanto ciência destaca que “as pesquisas científicas sobre estágio supervisionado precisam se configurar como um campo próprio de investigação científica, minimamente, interdisciplinar, em resposta às demandas próprias da referida disciplina” (SILVA, 2012, p. 2117) e que “investigar o estágio e a prática leva-nos ao debate sobre a pedagogia como ciência e as ciências da educação no interior dos cursos de formação do profissional da educação” (ARAÚJO, 2012, p. 2682).

As reflexões trazidas pelos professores indicam a necessidade de revisão epistemológica da docência desenvolvida no espaço da Universidade e da valorização da própria Pedagogia, muitas vezes, compreendida de maneira reducionista e equivocada.

Segundo Franco (2008), se a Pedagogia for compreendida apenas como tecnologia produzirá conhecimentos referentes a técnicas; se for compreendida apenas pelo viés metodológico, produzirá conhecimentos sobre métodos. No entanto, se for reconhecida como ciência *da e para* a práxis educativa, possibilitará a construção de conhecimentos que fundamentem a prática educativa. É dessa perspectiva, do agir fundamentado, que podem ocorrer importantes transformações nos modos de ensinar e aprender no contexto da formação universitária.

Organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico é, também, apontada entre os achados das investigações analisadas,

das quais destacamos duas reflexões. A primeira reflexão diz respeito à “necessidade de re-pensar o estágio supervisionado nos cursos de pedagogia, envolvendo a direção dos departamentos lócus dessa pesquisa, os coordenadores dos colegiados, professores e estudantes” (SOUZA; NASCIMENTO, 2012, p. 5533). A segunda reflexão leva-nos a entender que “mesmo com a alteração na normatização, ainda precisamos avançar bastante no trato do conhecimento da prática do ensino e estágio, ou seja, alterar a organização do trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura ação de professores” (RODRIGUES, 2012, p. 4107).

As reflexões trazidas pelos pesquisadores convidam para repensar o estágio, avançar no trato do conhecimento e alterar a organização do trabalho pedagógico. No entanto, a caminhada nesta direção tem uma abrangência maior do que a atuação do aluno na sala de aula. Lima (2012) faz um convite para a descoberta de novos caminhos para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, que é componente curricular do curso e parte integrante do seu projeto pedagógico.

Considerações finais

Entendemos que o objetivo de estabelecer um diálogo com os estudos e com as pesquisas que tratam do estágio na tentativa de compreender as relações que se estabelecem entre espaços e sujeitos foram atendidos pela revisão teórica e pelo estudo sobre os pesquisadores do XVI ENDIPE. Assim, reafirmamos o nosso compromisso com o estágio, quando presenciamos o nascimento de novos professores,

em unísson com o poeta Thiago de Mello, “afinal descobre num clarão que o mundo é seu também, que o seu trabalho, não é a pena que paga por ser homem, mas o modo de amar – e de ajudar o mundo a ser melhor”.

Com este pensamento, chegamos aos achados desta pesquisa que passamos a discutir nos parágrafos que se seguem.

A partir da compreensão de que a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, que objetiva uma transformação na praxis educativa, entendemos o estágio como um espaço pedagógico, que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende pela compreensão da profissão docente como um todo.

O estágio curricular supervisionado é sempre um espaço de contradições, devido à falta de uma política institucional de apoio aos programas e aos projetos que possam subsidiar material e pedagogicamente os professores e os alunos.

Os apontamentos das pesquisas do XVI ENDIPE refletem sobre as dificuldades relativas à articulação entre teoria e prática, à necessidade de os departamentos, os coordenadores dos colegiados, professores e estudantes repensarem o estágio curricular supervisionado.

Outro ponto de reflexão é a inclusão da pesquisa no estágio, que pode trazer “leituras” mais fundamentadas sobre a atuação profissional de futuros/as professores/as. Importante observar o destaque para os principais referenciais teóricos utilizados pelos professores, acerca de estágio, mencionados pelos autores, em seus textos: Fávero (2011), Pimenta e Lima (2009), Lima (2012), Piconez (2001), Carvalho (2003), Gil-Pérez (2009), Fazenda (2001), Pimenta (2008), Ventorim (2010), Barreiro e Gebran (2006), Silva e Barbosa (2011),

Freitas (2007), Andrade (2005) e Gisi *et al.* (2009).

Lembramos que a defesa do estágio da melhor qualidade é a mesma do projeto pedagógico do curso e a defesa das melhores condições para os cursos de licenciatura. Surge, então, a importância de continuarmos conversando sobre formação docente e o estágio curricular supervisionado.

Referências

ANDRADE, A. de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: SILVA, M. L.S. F. da. **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática.** Natal: Editora da UFRN, 2005.

ARAÚJO, K. C. L. C. de. O estágio curricular supervisionado como campo de recontextualização pedagógica: contribuições para o debate sobre a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe.** Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 2672-2683.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R, A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-97.

BRAIT, L. F. R.; LUIZ, A. R. Formação de professores de educação física no Campus Jataí: trajetórias do estágio curricular supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro3, p. 4770-4781.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Héglcio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Pretrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época; 26).

COSTA, E. A. da S. **Práticas de leitura na formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2010. 165p.

CUNHA, M. I. da. Prefácio. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012a.

_____. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, Maria Isabel. **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012b.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 125-136.

_____. **Pedagogia universitária: energia emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2009.

DAUANNY, E. B.. Contribuições da didática e do estágio para a construção da identidade docente nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2, p. 810-821

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A prática e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FELDKERCHER, N.; PINTO, M. das G. C. S. M. G. O estágio na formação de professores: perspectivas dos estagiários dos cursos de matemática presencial e a distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas: Junqueira & Marin

Editores, 2012. Livro 3, p. 4196-4207

FIRMINO, L. C.. Idas e vindas na escola: os desafios do estágio em geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro1, p. 3560-3571

FRANCO, M. A. S.. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV Endipe**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008. p. 350-371

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In.: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169 – 188.

FREITAS, R. Estágio supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, nº 23, 2007. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

FÁVERO, M. L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciaturas. In: ENS, Romilda

T.; VOSGRAU, Dilmeire S. A. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 201-215.

GOLDEMBERG, M. **Noites de insônia**: cartas de uma antropóloga a um jovem pesquisador. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R.. (Des)articulação teoria-prática em relatórios de estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 2141-2152.

GUIMARÃES, A. Experiências de estágio em cursos de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 1654-1664.

HOUSSAYE, J. *et al.* Manifesto a favor dos pedagogos. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Apresentação. Conversas sobre Didática e Currículos: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogo entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-32.

_____. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, M. da G. S. B. O estágio curricular em curso de licenciatura na UFPI: a vivência de um percurso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012 . Livro 2, p. 7134-7145.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. 172 p.

LIMA, M. S. L.; GONÇALVES, H. H. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR. Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. p. 2006.

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. da S. A formação do professor para o trabalho de Educação de Jovens e Adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 41-67.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

MACHADO, T. M. R. Prática e estágio supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura do Brasil: balanço de uma década (2002-2012). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16,

2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 3, p. 2693-2703

MARQUES, T. G. Formação de pedagogos e o estágio em espaços não formais: uma análise da pesquisa como possibilidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 2432-2441.

MARTINS, M. M. M. de C.; FARIAS, I. M. S. de; CAVALCANTE, M. M. D. Nos caminhos entre o estágio supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de biologia? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 3, p. 4208-4219.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar**. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 35-36.

MENEZES, C. S. de. Orientação sexual na prática de ensino de biologia: sexualidade e relações de gênero no estágio curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 3912-3923.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso

em: 20 fev. 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 53-62.

PICONEZ, S. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente (org.)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROENÇA, M. G. S.; VALENÇUELA, M. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro1 p. 3382-3393

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, R. C. F. Prática de ensino/estágio curricular e suas relações com a organização do trabalho pedagógico das escolas: possibilidades com o trato do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 4107-4114.

SANTOS, M. P. dos; CERVI, Giceli Maria. Ação de olhar, escutar e perceber as crianças e planejar com elas... uma experiência de estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 3202-3210.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs.). **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011. p. 179- 202.

SILVA, W. R. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre o letramento do professor em formação inicial? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16,

2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 2117-2128. SOUZA, L. R. de; NASCIMENTO, Maria Amélia Silva. Estágio supervisionado como espaço de pesquisa na formação dos estudantes do curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 1-12

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ZAMPERETTI, M. P. O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos-estagiários sobre a experiência docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2, p. 5983-5992.

ZAN, D. Experiência de estágio nas licenciaturas frente às novas demandas sociais e educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 1644-1653.

ZANON, D. A. V. O estágio na formação de professores de química: reflexão e tomada de consciência da prática educativa com o auxílio de uma tecnologia de imagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Endipe**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 3, p.968-977.

O PROJETO EDUCATIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A INTEGRAÇÃO DOS VALORES HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria da Cruz Santos Guimarães
Ana Carmita Bezerra de Souza
Maria Cézar de Sousa Falcão*

O importante é isso: estar pronto para, a qualquer momento, sacrificar o que somos pelo que poderíamos vir a ser. (Charles Du Bois).

Introdução

A pauta de discussões do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura atualmente é bastante ampla. Mas um ponto se sobressai entre os demais: todos que se propõem a

discutir a sua função na formação de profissionais concluem que este é de fundamental importância por proporcionar o contato com a prática. Pimenta (2002 p. 82) assim se posiciona em certo momento de sua obra:

O estágio como ponto de contato entre as escolas de magistério e as de 1º grau será um canal com dupla direção, de modo a permitir que a observação e a análise da prática possam reverter em aprimoramento dessa prática e aprofundamento das questões ligadas aos conteúdos do curso de magistério. A reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.

A experiência de um estágio, além de possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos veiculados nos cursos de licenciatura, é o momento de os por em prática, em um movimento circular de contribuição da teoria na prática e da prática na teoria.

Além disso, é necessário ainda refletir sobre algumas especificidades do nível de escolaridade objeto do estágio, neste caso, a educação infantil, permitindo apontar as especificidades do universo da criança no processo educativo escolar, bem como contribuir nesse processo, a partir da prática docente, inovando, criando, experimentando, brincando, fantasiando, educando e aprendendo juntamente com os alunos.

Desse modo, o objetivo deste artigo é refletir sobre a experiência do estágio-regência realizado na disciplina “Estágio Supervisionado na Escola II” do curso de pedagogia da UFPI, ocorrido no 1º semestre de 2014. Pretendemos com ele discutir as especificidades do processo educativo na

primeira infância, caracterizando as necessidades educativas da criança e o papel das instituições de ensino; apresentar os pontos críticos da aplicação do projeto de intervenção “Educação em Valores Humanos”, juntamente com a atuação durante a regência de sala de aula, estabelecendo relações entre os saberes da teoria com os saberes da prática.

A preparação para o estágio: com qual visão de educação eu vou?

Segundo Pimenta (1997), os espaços de formação docente têm o papel de possibilitar a construção da identidade do professor. A identidade, por sua vez, compreende a superação da visão de escola e de aluno trazida pelo jovem estudante ao chegar à universidade.

No percurso do curso de pedagogia, do qual nos propusemos a relatar a experiência de estágio, é normal que, enquanto formação acadêmica, proporcione uma reflexão em todos os âmbitos da vida do formando, no sentido de superação da visão ingênua do mundo, para, a partir daí, adquirir os conhecimentos necessários a uma visão de educação transformadora.

A ciência, então dona da verdade, tem seu conteúdo questionado, uma vez que olhando historicamente as disputas entre os diferentes tipos de conhecimentos: religião, filosofia, ciência, mitos, compreende que todos eles foram/são válidos ao dar conta de explicar a realidade de um povo/sociedade. O que se vê mesmo são disputas de espaço, que na verdade, cada um ao seu modo, promete produzir verdades sobre as coisas, mas deixam muito a desejar, quando o assunto é tornar o mundo melhor e mais democrático para todos.

Conforme Albuquerque (2007), no texto As

desaprendizagens do professor, é necessário “desaprender para aprender”, esta é condição para a aprendizagem. Nunca estamos totalmente formados, pois o processo educativo é interminável, estamos sempre no processo de rever aprendizados para poder aprender o novo. Mas para aprender é preciso que se tenham condições necessárias, assim como a abertura do indivíduo para tal. Ninguém aprende aquilo que não quer, não é mesmo?!

O curso de pedagogia busca formar professores preparados para atuar na realidade escolar, na educação de crianças e adolescentes, a partir das várias disciplinas de fundamentos e práticas. Mesmo as disciplinas de didática, que são mais voltadas para a instrumentalização do professor, devem conter as três dimensões fundamentais para a docência: a dimensão técnica, a dimensão humana e a dimensão política (CANDAU, 1983).

Assim, uma proposta de educação na visão de superação da sociedade capitalista que vivenciamos, além de contar com uma proposta curricular voltada para a instrumentalização do professor, deve formar professores comprometidos com essa proposta, possibilitando a partir das várias disciplinas, que os graduandos adquiram uma visão crítica da educação e da sociedade, para que estes sejam capazes de possibilitar, na sua prática docente, uma formação libertadora ao seu aluno, como propõe Freire (2004).

Para tal, o aspirante a professor deverá conhecer o perfil dos alunos que irá se deparar nas escolas, assim como os principais desafios desta instituição, como baixos salários, estrutura precária, conformismo da maioria dos profissionais vencidos pelo sistema, ou mesmo privados dos instrumentos necessários ao questionamento dessa estrutura social que temos, etc., ou seja, deve conhecer as possibilidades e os

limites de uma educação transformadora. Nesse sentido, é que a teoria não é o bastante para compreender essa realidade. É neste momento que o estágio poderá influir na preparação do jovem professor, aquém da realidade até então.

Desse modo, é que a formação do professor se apresenta como importante, sendo nesta onde se encontram respostas para os questionamentos: como o professor enxerga a educação? Como será a atuação desse professor? Quais as bases teóricas que sustentam o seu agir? Sendo na prática que o professor se depara com os desafios, é aí que passa a construir de fato a sua identidade, no contato com a sala de aula, no primeiro momento em que lhe é dada essa oportunidade. É por isso que só a preparação política do professor não basta. Se ele não estiver dotado dos saberes necessários para uma atuação que corresponda a essa politização, sua prática se tornará contrária à sua visão de educação transformadora.

Assim, é na universidade que o professor constrói a sua visão de educação e, conseqüentemente, esta ele levará para a prática, seja no estágio ou no exercício da profissão, por isso é que se deve trabalhar uma sólida formação de modo a reconhecer a educação como uma construção social, que tem como base as desigualdades sociais. Mas, acima disso, exatamente por ser uma construção, é passível de mudança, assim, é fundamental trabalhar a consciência dos professores para que se acredite na transformação, mesmo que de modo simplório, como já dizia Brandão (2007): “a educação sobrevive aos sistemas”, e que, por mais que se cumpra um papel de manutenção dessa sociedade, devemos agir em consonância com as propostas dos teóricos que propõem uma educação humanizadora e crítica, sendo capaz de educar para além das necessidades mercadológicas, inovando, lutando, reivindicando melhores condições de trabalho, preparando

o aluno para a liberdade de pensamento, escolha, e domínio dos conhecimentos historicamente construídos.

Educação em valores humanos: trabalhando a amizade e o respeito – o projeto

O heroísmo pode salvar um povo em circunstâncias difíceis; mas é apenas a acumulação diária de pequenas virtudes que determina a sua grandeza.
(Gustave Le Bon)

O projeto de intervenção teve como objetivo geral refletir sobre o respeito e a amizade, e como objetivos específicos: pensar sobre atitudes cotidianas em sala de aula; cooperar e se integrar por meio de brincadeiras. Para tanto, foram utilizadas metodologias como: rodas de conversas, brincadeiras, músicas/danças e dinâmicas. E como avaliação: observações da participação e desenvolvimento das crianças. Antes de expor as experiências, é necessário esclarecer por que trabalhar os valores na educação infantil?

A sociedade atual, marcadamente desigual, violenta e desestruturada, é reflexo do cultivo de valores como a individualidade e competitividade. Desse modo, ciente da força que exerce a escola na construção do homem, na transmissão de valores, orientação de condutas, entendemos que é preciso trabalhar os conteúdos propostos integrando os valores humanos como: a reflexão, o discernimento, a solidariedade, a amizade, a generosidade, a honestidade etc., contribuindo para a preparação de um cidadão preocupado consigo e com o outro.

Ainda que nestas últimas décadas tenha virado moda falar da educação de valores, o conceito é tão antigo quanto a própria educação. Nós, seres humanos, não podemos educar se não for por meio de valores, que não é outra coisa que, (...) mostrar o que é “bom” e o que é “mau”, o que “vale” e o que “não vale” (PUJOL I PONS; GONZÁLEZ, 2006, p. 6).

É necessário reconhecer que a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, precisa estar em consonância com tais valores humanos. As crianças nessa fase estão saindo do ambiente familiar, ampliando as noções de mundo, conhecendo novas pessoas, novas culturas, etc. Desse modo, é importante uma educação humanizadora como rompimento da sociedade individualista como a que temos.

Acreditamos que a ação isolada do professor, ao longo de um ano letivo, não constitui fator decisivo na construção de tais condutas humanas, ainda menos em um período pequeno como é o estágio. Mas, estimamos que, se bem trabalhado, pode vir a contribuir para uma tomada de consciência sobre a amplitude e o resultado de suas ações, orientando visões, pensamentos e opiniões para a construção de uma vida mais significativa, sustentada em relações homem-homem e homem-natureza mais harmoniosas e complementares.

O Projeto educativo da educação infantil: o brincar, o cuidar e o educar. O que ensinar e como ensinar a criança hoje? Qual o papel das instituições de educação infantil?

O conceito de criança mudou ao longo dos tempos. Até a idade média, esta era tratada como um adulto. Não

se tinha uma escola apropriada para educá-la segundo suas especificidades, não se trabalhavam os conteúdos voltados para a sua faixa etária, pois não se tinha uma metodologia adequada para as formas de compreensão dessas. Mas, conforme evolução dos estudos da área, principalmente da psicologia e filosofia, construiu-se um novo modo de percebê-la, como ser diferente do adulto, que tem ritmos próprios, definindo como principal característica, a ludicidade, que essa é um ser por natureza lúdico, e aprende melhor pelos jogos e brincadeiras. Foi com essa visão de criança que, pela primeira vez na história, se implantou um sistema de educação voltado para atender as suas necessidades. Froebel deu início a esse projeto de educação infantil ao sistematizar a pré-escola, os jardins de infância (MARQUEZ, 2011).

Por um longo período, ocorreu a evolução do pensamento em relação à educação da criança, chegando hoje a integrar as principais propostas contidas nos principais documentos que regem a educação infantil: LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A LDB/96, na seção II, assim se manifesta quanto a essa etapa de ensino:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 12).

Desse modo, atualmente, o papel das instituições de educação infantil é propiciar a integração social das crianças,

a construção de sua identidade nos seus mais variados aspectos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Os espaços de educação infantil devem estar apropriados para tal faixa etária, com mobílias, brinquedos educativos, materiais pedagógicos que serão utilizados pelos professores, que proporcionem o desenvolvimento motor, psíquico e social das crianças de 0 a 5 anos, faixa etária que compreende a educação infantil (BRASIL, 1998).

O professor que atua nesse nível de ensino sabe que, além de educar, deverá garantir a integridade da criança, uma vez que esta está sob a responsabilidade da escola. Desse modo, o professor deve tomar todos os cuidados para a criança não se machucar, mas sem superprotegê-la, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e exploração dos seus saberes. Quanto ao cuidar, o Referencial Curricular Nacional aponta:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

E, para trabalhar a proposta educativa, o professor deve lançar mão de uma prática voltada para as especificidades do universo infantil. Qual seja: que esta aprende a partir do brincar, dos jogos e brincadeiras, auxiliando no desenvolvimento da socialização, cognição, da coordenação motora; das historinhas e músicas que proporcionam o desenvolvimento do conhecimento e da imaginação. De acordo com o Referencial Curricular Nacional,

as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p. 28) .

Desse modo, a partir dessa análise do papel das instituições educativas e como se deve trabalhar a educação infantil, percebemos que o professor deve estar minimamente preparado para articular essas três dimensões: educar, brincar e cuidar. Somente nessa condição é que os valores humanos

serão mais bem apresentados e incorporados pelas crianças. É com essa compreensão que apresentamos nas próximas páginas, os relatos da experiência no estágio de educação infantil, onde foi possível experimentar esses conhecimentos adquiridos ao longo do curso até aqui, com destaque para as disciplinas “Fundamentos da Educação Infantil” e “Didática da Educação Infantil” que são específicas para a atuação neste nível de ensino.

O desenvolvimento do projeto de intervenção e a prática de sala de aula

O estágio foi realizado em uma sala de jardim II, em uma creche pública localizada no bairro Pedrinhas, zona leste de Picos, Piauí, onde se oferta ensino do Maternal ao Jardim II. A creche é um espaço pequeno em que possui duas salas, uma cantina, um refeitório e dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino.

A sala do estágio tinha 21 alunos e contava com duas professoras, uma titular e uma auxiliar. Como materiais disponíveis para as crianças, a escola tem alguns brinquedos de encaixe, jogos de memórias e muitos livros paradidáticos. Entretanto, não possui muitos materiais pedagógicos disponíveis para o trabalho didático do professor. De acordo com a diretora, a creche não recebeu recursos este ano. Nessa situação, o que foi possível perceber é que os professores se limitam a utilizar apenas o livro didático nas atividades cotidianas daqueles alunos. Nesta circunstância, tivemos que recorrer a recursos próprios para desenvolver as aulas planejadas, sob pena de não obtermos êxito, de acordo com o que fora planejado.

As crianças não estavam acostumadas a uma rotina, o que nos pareceu uma necessidade para que elas tivessem uma organização e o processo educativo fluísse melhor. Para essa ideia, encontramos respaldo no Referencial Curricular Nacional:

O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 73).

Desse modo, foi estabelecida uma rotina, que consideramos não a ideal a ser implantada, na falta de maiores recursos, mas aproximada desse ideal, a fim do desenvolvimento da proposta educativa. Consideramos que cada professor tem o seu modo de trabalhar os conteúdos, de preparar suas aulas, de se relacionar com os alunos. O que não pode faltar é uma proposta clara, com objetivos bem definidos. Desse modo, no desenvolvimento do estágio, contávamos com planos de aula em que se definia a proposta para cada conteúdo que seria ministrado.

A rotina de sala de aula implantada era mais ou menos a seguinte: no primeiro momento da aula, desenvolvíamos o projeto de intervenção e trabalhávamos uma disciplina; e no segundo horário, desenvolvíamos brincadeiras e outra

disciplina, ou seja, eram duas disciplinas por dia, em que buscávamos trabalhar de maneira lúdica. Cumpríamos, desse modo, o programado para a turma.

As rodas de conversas e brincadeiras de roda realizadas, respectivamente, no primeiro e no segundo horário, chamavam atenção para a amizade e o respeito, tema do projeto de intervenção, por meio de músicas e danças de integração e conversas para refletir atitudes em sala de aula. Percebíamos que isso empolgava bastante as crianças que, na sua maioria, não se conheciam pelo nome ou não simpatizavam entre si. A intenção era chamar a atenção delas para si e para a outra, socializá-las, mostrando que todas ali são iguais e importantes.

Respeito começa dentro do indivíduo. O estado original de respeito baseia-se na percepção do eu como uma unidade singular, uma força viva internamente, um ser espiritual, uma alma. A consciência elevada de saber “quem sou eu” surge de um autêntico de valor puro. Com tal *insight* há fé no eu e inteireza internamente. Com auto-realização, experimentando-se auto-respeito verdadeiro (BRAHMA KUMARIS, 2005, p. 33).

Uma brincadeira que despertou a curiosidade delas pelos conteúdos foi o boliche, que foi utilizado para trabalhar as consoantes. Este material de fácil acesso, podendo o professor confeccioná-lo reciclando garrafas, trabalha as habilidades de coordenação, “mira” juntamente com os conteúdos, além disso, possibilita a integração dos alunos.

A empolgação dos alunos para participar dessa brincadeira, só comprova que as crianças aprendem mais brincando, é tanto que dava para vermos a diferença de

participação se comparado aos momentos em que foram realizadas aulas mais expositivas, quando os alunos tinham o papel mais de escutar. Essas experiências nos fizeram perceber que as crianças são dinâmicas e não conseguem se fixar muito em aulas mais teóricas, sendo que tem de haver a prática, utilizando-se do concreto, para que haja maior interação com o conteúdo e, assim, o aprendizado.

No desenvolvimento da coordenação motora fina, trabalhamos o corte e a colagem, buscando ao mesmo tempo chamar a atenção para os conteúdos das disciplinas. As professoras da turma demonstraram insegurança nesse tipo de atividade, o que comprova que o professor, muitas vezes, acaba por limitar o desenvolvimento do aluno quando não permite que este explore as múltiplas possibilidades de seu aprendizado, simplesmente pelo medo de que os alunos se machuquem.

Uma atividade que chamou atenção dos alunos nesse sentido foi o corte e colagem do próprio nome. Foi possível perceber que as professoras ainda trabalham metodologias tradicionais no ensino do nome, utilizando-se de atividades de cobrir e reproduzir o próprio nome várias vezes, o que torna chato, cansativo e insignificante para os alunos. Muitos ainda não sabiam o próprio nome, mas se divertiram na procura pelas letras adequadas. Esta atividade proporcionou a análise daqueles que estavam com mais dificuldade em aprender o nome e ainda incentivar o aluno a pesquisar e se entreter pelo mundo das imagens e escrita.

Percebemos nessas atividades que o aluno está construindo o conhecimento e não o professor impondo. A aprendizagem fica até mais significativa e interessante.

Considerações finais

O estágio foi realmente um momento de reflexão sobre a teoria como defende Pimenta (2002), citada no início desse estudo. Reconhecemos que o estágio possibilitou fortalecer ideias, quebrar algumas crenças e, principalmente, apaixonar-nos pelo universo de possibilidade do desenvolvimento infantil. O contato com esse público nos encheu de esperança e ao mesmo tempo indignação.

Por um lado, vemos essa etapa de educação como a base de um projeto de sociedade mais humana. Isso é possível, como propuseram muitos teóricos estudados durante o curso: Karl Marx, Paulo Freire, etc. Mas por outro, percebemos o descaso para com esses recém-chegados à escola. Falta valorização dessa etapa da educação de educação, ao menos foi o que pudemos comprovar na creche onde o estágio foi realizado. As teorias abordadas no curso são descartadas em uma realidade precária em que o professor parece ignorar o verdadeiro sentido do educar crianças.

Esse processo “educar crianças” não deve ser uma atividade espontânea, mas dirigida, planejada, e não é só inculcar que “b” com “a” é “ba”, ensinar a sequência de números, e apresentar alguns outros conteúdos concernentes às outras disciplinas, mas é ir além, proporcionando o refletir sobre si mesmo, sobre o outro, sobre a vida, proporcionando a construção da identidade da criança ancorada no projeto educativo do brincar, cuidar e educar. Educando, assim, para a cidadania.

Quanto à prática, em muitos momentos nos deparamos com um ponto de interrogação, sem saber como reagir em determinadas ações das crianças, mas compreendemos

que o professor não sabe de tudo, é na prática que ele vai construindo o seu saber como docente, e mesmo depois de anos de experiência, ainda terão coisas que ele vai se interrogar: e agora? O importante é o professor ter a consciência que não sabe de tudo e buscar o conhecimento que não se esgota nunca. Porque é sempre bom e necessário saber mais!

E quanto aos resultados da aplicação do projeto, é nas palavras do filósofo Henfil que nos sustentamos: “Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente”, pois o professor pode dizer “eu ensinei certos conteúdos” e outra coisa totalmente independente é a incorporação desses conteúdos pelos alunos, em que avaliações como as comumente utilizadas não são capazes de apreender o que realmente foi aprendido, pois os alunos só aprendem e levam para suas vidas aquilo que realmente faz sentido para eles. E ainda, os valores são conteúdos internos manifestados no indivíduo em pequenas atitudes, em que requer um sistema de avaliação minucioso, antes, durante e depois do processo, a fim de perceber se um indivíduo manifesta atitudes desejadas. Conformamo-nos só em ter trabalhado em consonância com o que acreditamos ser a educação mais adequada para o tempo de hoje: a humanizadora. Os valores são plantados e muitas vezes podem estar adormecidos, não se manifestando facilmente, mas não há dúvidas, eles são os direcionadores de nossas ações.

Referências

ALBUQUERQUE, Rosângela N. **As “desaprendizagens do professor”**. Não entendi... Explica de novo! Como vai aprendizagem do professor-Aprendizagem-Desaprendizagem-Reaprendizagem. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=2087>> acessado em: 04 jul. 2014.

BRAHMA KUMARIS. **Vivendo valores**-um manual. Tradução: Sandra Costa. 6. ed. São Paulo: Brahma Kumaris, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. **Decreta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#fp=c707e98e7db2764b&q=ldb+9.394%2F96>> Acesso em: 25 agos. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V 1.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

MARQUEZ, Christine Garrido. Aprender brincando. **IV EDIPE-Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino-2011**. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/436-1103-1-SM.pdf> >

Acesso em: 04 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20da%20Cruz/Downloads/50-162-2-PB.pdf > Acesso em: 04 jul. 2014.

PUJOL I PONS, Esteve; GONZÁLEZ, Inés Luz. **Valores para a convivência**. Tradução de Ivana de Arruda Leite; ilustração de Inés Luz González. São Paulo: A Girafa, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: OS MEMORIAIS DE AULAS DE DIDÁTICA

Maria Divina Ferreira Lima

Introdução

Este estudo teve por objetivo investigar o processo formativo inicial de professores a distância, focalizando os processos didáticos e epistemológicos priorizados pelo professor de Didática, bem como a influência desta disciplina na formação de professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UAB/UFPI. Visando à elucidação deste trabalho, delineamos como objetivos específicos: contextualizar o trabalho educativo do professor de Didática; caracterizar a imagem de docência construída na formação inicial e relatar os processos didáticos e epistemológicos priorizados pelo professor de Didática e sua influência no processo formativo de professores.

Para alcançar tais objetivos, partimos da seguinte suposição: os processos didáticos e epistemológicos priorizados pelo professor de Didática influenciam na formação inicial de professores.

Buscando a confirmação dessa suposição e consecução dos objetivos propostos, o estudo desenvolveu-se a partir da seguinte questão norteadora: como os processos didáticos e epistemológicos priorizados pelo professor de Didática influenciam no processo formativo de professores em formação inicial?

Com a intenção de discutir a questão levantada, partimos do princípio de que a formação desenvolvida na disciplina de Didática oferece elementos para que os professores em formação inicial construam e reconstruam saberes, sendo forjada sua identidade pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de sua competência pedagógica.

Construindo uma prática pedagógica consistente, contextualizada, os professores são estimulados a criar e desenvolver novas estratégias de trabalho para o enfrentamento melhor de suas dificuldades, independente do contexto profissional e social onde está inserido, criando perspectivas e significações novas para o enfrentamento das demandas sociais que também se encontram no contexto escolar em virtude das situações de vida dos alunos.

Atentos a esses aspectos, os professores precisam ser estimulados a se desenvolver e ser preparados para o enfrentamento das dificuldades que os alunos apresentam no que concerne à aprendizagem dos conteúdos escolares, contribuindo para a integração e a reintegração dos alunos tanto na vida escolar quanto na vida social.

Mediante essas percepções, buscamos uma fundamentação teórica sobre o contexto da docência

focalizando a prática pedagógica de professores de Didática sob o olhar dos alunos em processo de formação inicial, bem como sob a perspectiva dos professores de Didática acerca da formação oferecida no contexto da disciplina de Didática. Teóricos como Bossi(1999), Veiga(2001), Tardif(2000), Freire (2002), Ludke e André(1986), dentre outros, deram suporte ao processo de construção da temática. Frente às abordagens que subsidiam nosso estudo, optamos pela qualitativa e consideramos como suporte teórico metodológico a pesquisa qualitativa participante.

Sobre o campo empírico de estudo desta pesquisa, escolhemos o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí, focalizando a disciplina de Didática do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Vale ressaltar que o referido curso está inserido nas políticas nacionais de formação de professores.

Justificamos, ainda, que a escolha dessa instituição e a opção pelo referido curso estão atreladas ao fato de ser uma nova experiência educacional formativa a distância no contexto da agência formadora, sendo importante revelar como essas práticas vêm sendo desenvolvidas. Além disso, sabemos que os estudantes, em sua grande maioria, são oriundos de localidades distantes, onde pouco se tem acesso ao ensino superior por não possuírem condições de manter o custeio das despesas com o processo formativo.

A população desta pesquisa compõe-se de 200 (duzentos) estudantes, sendo 40 (quarenta) do polo de Buriti do Lopes, 40(quarenta) de Canto do Buriti, 40(quarenta) de Simões e 40 (quarenta) de Gilbuês e 01(um) professor de Didática dos respectivos polos.

Os instrumentos utilizados no estudo foram: observação, narrativas de aulas e entrevista narrativa. A entrevista narrativa foi realizada na cidade de Teresina, em razão do

professor residir nesta localidade. Visitamos os polos de apoio presencial antecipadamente para conversar com os alunos sobre a pesquisa e orientá-los quanto aos procedimentos de organização das narrativas de aula. Quanto à observação, esta aconteceu em 02 (dois) momentos e em cada polo durante as aulas presenciais dos professores.

Esses instrumentos foram escolhidos pela maneira como se integram aos pressupostos da pesquisa e pela importância da aproximação possibilitada com os sujeitos estudados, pois na acepção de Minayo (2000) não existe uma indicação de qual é o melhor instrumento a ser adotado, sendo as características particulares de cada estudo importantes nessa escolha.

Acerca da observação participante, os estudos de Ludke e André (1986) confirmaram ser essa uma técnica que permite um contato próximo com os sujeitos da pesquisa, uma vez que amplia as possibilidades de conhecimento sobre o fenômeno estudado. Desse modo, compreendemos que esse procedimento é importante neste estudo, assim como as narrativas, as quais, conforme Bossi (1999), são instrumentais que possibilitam um melhor conhecimento das práticas do professor, permitindo compreender o seu pensamento durante o desenvolvimento das aulas.

As análises de dados tiveram início em outubro de 2008, a partir da realização das atividades e da observação participante das aulas presenciais nos polos, elaboração das narrativas de aulas pelos alunos e, posteriormente, a entrevista com o professor.

A docência universitária: reflexões teóricas acerca dos saberes docentes

A intensificação dos estudos sobre os saberes docentes

se inicia em âmbito internacional, mais precisamente nos anos de 1980 e, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990. Dentre os motivos que contribuíram para esse surgimento encontra-se o movimento pela profissionalização do ensino e, em consequência, a formação de professores. Questões como as formuladas por Tardif (2002, p.5) são respondidas através de diferentes pesquisas:

[...] Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

Para Gauthier (1998), os saberes necessários ao ensino são: os saberes disciplinares (a matéria), os saberes curriculares (o programa), os saberes das ciências da educação (o conjunto de saberes a respeito da escola), o saber experiencial (a jurisprudência particular), os saberes da tradição pedagógica (o uso) e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Na acepção de Porlán Ariza *et al.* (1997), os conteúdos programáticos das disciplinas constituem saberes acadêmicos que têm grande importância em relação à fundamentação da prática pedagógica do futuro professor. Esses saberes são gerados durante o processo de formação inicial, explícitos e organizados dentro de uma lógica disciplinar. O conhecimento profissional dos professores, segundo esses autores, tem

como base de sustentação os saberes acadêmicos conjugados com os saberes da experiência, os guias e as rotinas de ação e as teorias implícitas.

Os saberes da experiência referem-se a um conjunto de ideias que os professores desenvolvem antes e durante no exercício da profissão sobre diferentes aspectos ligados ao processo de aprendizagem. Esses saberes podem se manifestar como crenças explícitas, que são compartilhadas com os outros profissionais da área e possuem poder socializador e orientador da conduta profissional, embora não mantenham um grau de organização interna.

As rotinas e guias de ação constituem um conjunto de esquemas que predizem o curso imediato dos acontecimentos na aula e a forma de como abordá-los. Elas ajudam a solucionar as atividades do dia a dia, principalmente aquelas realizadas frequentemente. É um saber que vai sendo constituído lentamente em razão das influências do contexto escolar.

As rotinas implícitas são representações individuais que vão sendo formadas pelo conhecimento profissional, social, cultural e ambiental que se desenvolvem na vida escolar e pessoal. Referem-se mais a um não saber do que propriamente a um saber, na medida em que são teorias que podem explicar as ações dos professores, atendendo a categorias externas, mesmo que eles não conheçam a possível relação que existe entre sua ação e as categorias em questão.

Pimenta (1999, p. 20), referindo-se aos saberes docentes, considera que eles são constituídos em três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (advindos da formação específica, ou seja, em matemática, ciências, etc.) e os saberes pedagógicos, compreendidos como os que viabilizam a ação de ensinar.

Tardif (2002), ao tratar dos saberes docentes, esclarece que o termo saber envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que os professores costumam saber, saber-fazer e saber-ser. Para o referido autor, os professores, quando estão atuando profissionalmente, usam os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Os saberes docentes, segundo Freire (2002, p. 24), constituem “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”, cuja “compreensão deve ser a mais clara e límpida possível”. Os saberes da docência são explicitados através de “exigências do ato de ensinar” que, de acordo com o referido autor, ocorre assim:

Não há docência sem discência. Ensinar exige: rigurosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Ensinar não é transmitir conhecimento. Ensinar exige: consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade. Ensinar é uma especificidade humana. Ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (FREIRE, p. 23-42).

Esses saberes docentes estão vinculados a cada uma das categorias já citadas, constituindo, assim, a metacompetência (capacidade do indivíduo em tomar consciência do mundo, de como constrói sua competência e do aprender a aprender). Portanto, a ação docente, ou seja, a práxis, como vivência, reconstrói a competência geral, cujos elementos são complementares.

Nesse sentido, os processos formativos que se fundamentam na racionalidade técnica e nos saberes da experiência não são considerados adequadamente nos cursos de formação, que na maioria das vezes são orientados definindo a forma de atuação dos docentes, colocando-os em uma camisa de força, desconsiderando, assim, o processo de produção de saberes. Cogitar a resignificação do processo educativo significa, também, repensar os conceitos de ensino e aprendizagem construídos pelos professores, tendo em vista que é um processo bastante complexo, considerando que esses não se modificam facilmente.

Para que seja transformado o processo de formação dos docentes, é necessário o conhecimento de seus saberes, sua origem, para que se possa efetivar novas experiências tendo em vista contribuir com as mudanças significativas, em especial nas práticas de ensino, como parte da rede de saberes que formam a base de conhecimento da profissão. A renovação didática pode ser concretizada também pela renovação da formação pedagógica do professor. Assim, a profissionalização do ensino passa também pela formalização desse repertório de saberes capazes de orientar a prática educativa.

Planejamento didático e execução de uma aula inovadora na educação a distância

Para estudar o planejamento didático, analisamos o plano de aula do professor de Didática procedendo a um confronto dos dados levantados nos documentos pessoais do docente, na observação, na entrevista narrativa e nas narrativas construídas na forma de memoriais elaborados pelos alunos.

Apresentamos a disciplina de Didática e analisamos o plano de ensino para apreender como o docente concebe e organiza as aulas com base no processo de planejamento. Além disso, caracterizamos a sala de aula enquanto espaço de excelência para produção de saberes. Com vistas a uma melhor compreensão da prática pedagógica, analisamos as narrativas do professor e dos alunos como forma de caracterizar o modelo de docência universitária no contexto da educação a distância.

No item concepção da aula de Didática, no contexto da educação a distância, o objetivo foi perceber como o professor planeja sua aula, operacionaliza na prática, avalia os alunos, a aula, e em que saberes fundamentam a sua prática pedagógica constituída durante sua formação profissional e por meio de autoformações, com a intenção de estabelecer uma relação entre o que foi pensado no planejamento e a concepção na operacionalização na sala de aula. Além disso, buscamos visualizar em que aspectos acontecem a inovação pedagógica por meio da transposição didática dos saberes didáticos e epistemológicos.

Concepção da aula de didática no contexto da educação a distância

A aula de Didática analisada se situa no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí.

O plano de aula proposto revela uma pedagogia pautada na problematização, conforme defendem Freire (1996) e Bernstein (1990). Conforme Bernstein (*idem*), é no processo de organização didática das atividades que são definidos os passos a serem seguidos durante o desenvolvimento da aula. Freire (*idem*), por sua vez, defende que o professor deve partir de um questionamento, ou seja, problematiza os conteúdos juntamente com os alunos. Podemos compreender a partir das ideias desses autores que no processo de desenvolvimento da aula ocorre, também, a comunicação entre seus protagonistas, professor e alunos, sendo estabelecida uma relação dialógica.

O plano do professor apresenta objetivos específicos, carga horária, avaliação, referências e os conteúdos são organizados na forma de unidades tematizadas, que também são pontuados. Percebemos que os objetivos estão articulados com os conteúdos, seguindo as regras didáticas e o que preveem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação à Distância e, também, conforme o Projeto Pedagógico do Curso que prioriza a reflexividade dos conteúdos de ensino, por meio de um tratamento técnico-científico através de estratégias metodológicas diferenciadas, permitindo, dessa forma, a problematização da realidade social. Através dos objetivos, podemos perceber a relação entre o que foi concebido no plano

e operacionalizado na aula. Percebemos também que o ensino proporcionado na disciplina de Didática possibilita o questionamento dos conteúdos tanto pelo docente quanto pelos discentes durante as aulas presenciais e por meio da plataforma.

Quanto aos procedimentos metodológicos, há uma relação teoria e prática por meio de atividades em que o professor se utiliza de situações-problema que possibilitam ao professor e ao aluno um posicionamento crítico-reflexivo em atividades como: trabalhos de pesquisa, revisão da literatura, elaboração de planos de ensino e sua aplicação no contexto escolar. Percebemos ainda uma formação baseada na reflexão da realidade social dos sujeitos na qual há uma relação entre os processos metodológicos e os conteúdos, bem como a sistemática de avaliação.

As atividades de avaliação são definidas no sentido de que o aluno possa realizá-las sem dificuldades, tendo em vista a natureza dessas e seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, aqui descritos como: provas teóricas, seminários, pesquisa de campo, aula prática, *chats*, fóruns, elaboração de artigos científicos, dentre outros.

A bibliografia usada privilegia textos atuais, envolvendo artigos, livros, livro texto, revistas e *sites* de pesquisas brasileiras e de autores estrangeiros, além de teses e dissertações, valorizando a pesquisa como princípio educativo.

Revelando o cenário da aula de Didática, a docência e a aula vivenciada no contexto da educação a distância

As aulas foram operacionalizadas e observadas em cada polo: Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Simões e Gilbués,

no estado do Piauí. O professor de Didática ministrou aulas presenciais em todos esses polos. O espaço físico se constitui de sala de aula refrigerada, bem iluminada e espaçosa; carteiras confortáveis e distribuídas em círculo, possibilitando maior integração entre os alunos, além de quadro de acrílico. As exposições eram projetadas em tela com uso do projetor multimídia da instituição. Nesse ambiente, estavam presentes dois tutores, um presencial e outro a distância, que além de acompanharem os alunos nos estudos, auxiliavam o professor no desenvolvimento da sua prática.

O professor de Didática é graduado em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí e Doutor em Educação Pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo ingressado no magistério em 1986 na rede estadual de educação do Piauí e, na UFPI, em 1998.

O docente considera como uma de suas opções pelo magistério, as influências exercidas pela sua professora alfabetizadora e outros professores da educação básica. Pertencendo a uma família piauiense, cuja mãe é doméstica e o pai lavrador, encontrou no magistério sua profissão que se delineou ao exercer pela primeira vez a docência como monitora do antigo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cuja experiência teve a influência teórica de Paulo Freire. Esse cenário se comprova nas ideias de autores como Tardif (2002) para quem a docência é um processo que é influenciado pelas experiências vivenciadas durante a formação.

O professor Brígido relata que “a docência ficou impregnada em mim através do modo de ser de minha professora alfabetizadora e também pela minha primeira experiência como monitor do MOBREAL”. Segundo ele, a docência envolveu a monitoria, estágios na área de Pedagogia envolvendo: administração escolar, orientação educacional,

em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, dentre outros. Sua formação pedagógica se deu ao longo desses cursos, na formação profissional ao cursar a graduação em Pedagogia, habilitações em Administração Escolar, Habilitação em Orientação Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação.

Na perspectiva do professor, a docência permite uma compreensão ampliada da concepção de homem, sociedade, escola, e mundo. Esses espaços formativos permitem a problematização da realidade, o desenvolvimento do senso crítico, do exercício da cidadania, a aprendizagem do ensinar e do aprender, o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, em um movimento dialético de descortinamento do mundo. O processo de ensinar e aprender na Didática possibilita uma reflexão crítica acerca dos processos pedagógicos, permitindo a constituição de modelos de ação docente inovadora.

Ao analisar a aula, não podemos desconsiderar o processo de planejamento, concebido pelo professor, suas escolhas e preferências em relação aos aspectos teórico-metodológicos a serem usados no desenvolvimento da mesma, seu modo de agir e pensar durante o seu desenvolvimento, como se relaciona com os alunos, enfim, os saberes que foram construídos ao longo do exercício da profissão docente. O professor enfatiza que: “eu não exerço a docência apenas pelo salário que recebo no final do mês, mas pelo prazer que tenho de passar aquilo que aprendi para outras pessoas”.

Quando perguntamos acerca do planejamento, o professor assim se expressou: “Para mim é uma forma de organização didática, que me ajuda a melhorar a qualidade do ensino, através do planejamento podemos por em prática os saberes curriculares, da experiência e da ação pedagógica,

além disso, podemos refletir sobre nossa ação docente”.

É ainda nessa perspectiva que o professor defende uma formação mais reflexiva para os alunos do curso de Biologia a distância no sentido de que as aulas realizadas através da plataforma não sejam impessoais, o que provoca um distanciamento entre professor e alunos.

Nas aulas observadas, constatamos a dialogicidade como fator necessário a partir de uma problematização, ou seja, uma questão norteadora que através da qual possa ser iniciada a discussão da temática “a prática pedagógica do professor de Didática”. Esta questão em torno dessa temática possibilitou a emergência de novos saberes, a reflexão crítica dos conhecimentos anteriores através da mediação do docente, da instrumentalização por meio da teoria, bem como a construção e a reconstrução de novos saberes tendo como suporte a pesquisa, visto que nesse processo o professor considerava a participação dos estudantes.

O professor explora o ensino associado com a pesquisa, o que se concretiza através de pesquisa de campo, produção de artigos, relatórios, painéis, *chats* e fóruns, o que evidencia a inovação pedagógica na formação e na prática docente. É esse caráter inovador que vai permitir a transposição didática dos saberes didático e epistemológico no processo de formação dos alunos.

Na fala dos alunos, percebemos a relação do ensino com a pesquisa: “a reflexividade sobre o conteúdo programático por meio da pesquisa nos ajuda na aprendizagem dos conceitos” (João Paulo). “Nós estamos construindo novos saberes” (Joana). “Através da metodologia usada pelo professor, construímos um conhecimento mais adequado e melhora a nossa forma de agir e pensar na sala de aula” (Cristina).

O trabalho e a formação de grupos diversificados possibilitaram a troca de informações, permitindo a geração da autonomia na resolução das atividades e na problematização dos conteúdos. Quando há planejamento adequado das atividades de ensino, o contexto é favorável à ressignificação da aprendizagem no espaço da sala de aula.

Considerações Finais

Finalizamos nossas reflexões considerando que a maneira como os interlocutores evidenciaram a importância do processo de planejamento manifestado através da prática pedagógica do professor de Didática estabelece um elo efetivo entre o concebido e o realizado no contexto da sala de aula.

Ao analisar a aula, não podemos desconsiderar o processo de planejamento, concebido pelo professor, suas escolhas e preferências em relação aos aspectos teórico-metodológicos a serem usados no desenvolvimento da mesma, bem como o seu modo de agir e pensar no decorrer da prática.

Precisamos considerar, ainda, como esse professor se relaciona com os alunos e como operacionaliza os saberes que foram construídos ao longo do exercício da profissão docente. Portanto, enfatizamos que a prática pedagógica reflexiva é uma das possibilidades de construção e reconstrução da identidade profissional do professor.

Referências

BERNSTEIN, B. **Classes, códigos y control**. Hacia una teoría de las transmisiones educativas, v. 2. Madri: Akal.

35, 1990.

BOSSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: os sabres necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, Clermont *et al.* Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed.UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

PIMENTA, S. G. **Sabres pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORLÁN, A. R. *et al.* **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I**: teoria, métodos e instrumentos. Enseñaza de la Ciências. [S.I.], v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.

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

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lilian Rodrigues Aguiar
Josania Lima Portela Carvalhêdo

Para iniciar...

A infância é a etapa da vida do ser humano em que ocorrem as primeiras ações e conhecimentos sobre o mundo. Por muito tempo, a educação das crianças era realizada em casa. Posteriormente, com o surgimento de novas formas de produção que levaram ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, as novas teorias sobre o desenvolvimento humano, debates e produções literárias que retratam a infância no século XX, as atitudes e a relação entre a criança e sua educação foram se modificando.

Dentre outras mudanças, essas foram significativas e

impulsionaram o desenvolvimento de diferentes ações nas últimas décadas que visam melhorar o atendimento escolar, social e cultural proporcionado à criança. Entre as ações, ressaltamos a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que contém objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para os professores de educação infantil. Para Mendes (2013), o documento favoreceu o trabalho dos professores na educação infantil, na perspectiva da qualidade, na medida em que as orientações propostas são absorvidas na prática pedagógica desenvolvida nessa etapa da educação básica.

Outro fato importante para o desenvolvimento desta etapa diz respeito à importância que a educação infantil ganha no contexto da educação brasileira a partir da sua incorporação no âmbito da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.9394/96 (BRASIL, 2014). Esse fato provocou reflexões acerca das ações desenvolvidas em sala de aula pelos professores de educação infantil, enfocando as práticas pedagógicas, que devem estar de acordo com as necessidades formativas de seus alunos.

Assim, para garantia de uma educação de qualidade para as crianças na educação infantil, a formação continuada tem sido enfatizada como um meio pelo qual os professores possam refletir sobre sua prática e adaptá-la às necessidades dos seus alunos. De acordo com Imbernón (2005, p.49), quanto à formação docente, esta deve ter “como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Diante do contexto atual, compreendemos que a formação continuada é fundamental para os profissionais da educação infantil, pois oportuniza a articulação entre teoria e prática, a fim de proporcionar melhorias na educação das crianças. Além disso, proporciona aos professores momentos para troca de experiências, reflexão sobre sua prática pedagógica e auxilia na busca por ações pedagógicas inovadoras que estão de acordo com as necessidades educativas na atualidade, envolvendo o cuidar e o educar.

A partir dessa reflexão-ação os educadores estarão motivados a romper com velhos paradigmas em favor de uma educação estimuladora e desafiadora, aplicando a sua prática educativa novas formas de atuação e métodos que levam em consideração que a criança desenvolve suas capacidades cognitiva, emocional e criativa por meio da ludicidade e da criatividade.

Diante da importância que assume a educação infantil no contexto educacional atual, justificamos a escolha do tema, levando-nos a questionar quanto às contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas desenvolvidas. Salientamos ser importante que os educadores tenham acesso à formação continuada, pois é por meio dela que eles vão confrontar a prática vivenciada com a teoria, buscando conhecimentos específicos que possam subsidiar suas práticas na educação infantil, entendendo suas particularidades e avançando em relação à qualidade do ensino oferecido nessa etapa. Para isso, elegemos a seguinte questão de pesquisa: como a formação continuada contribui para a prática pedagógica dos professores da educação infantil?

A partir desta questão norteadora, foi estabelecido o objetivo geral da pesquisa: investigar as contribuições da formação continuada na prática pedagógica do professor

da educação infantil. Constituem-se os objetivos específicos: identificar a concepção de formação continuada do professor de educação infantil; descrever as percepções dos professores da educação infantil sobre a relação prática pedagógica e formação continuada; relacionar as necessidades formativas dos professores da educação infantil.

Educação infantil e sua relação com a prática pedagógica e a formação continuada dos professores

O início e final da década de 1970 é marcado pela criação de estabelecimentos voltados para o atendimento às crianças: as creches e as pré-escolas. Nesse contexto, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, “a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17).

Outras mudanças são implantadas na década de 1980 em relação à educação infantil, iniciando-se a produção de documentos que vão regularizar essa etapa na educação básica, de acordo com Mendes (2013, p.35):

A luta dos movimentos operários e feministas pela democratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a elaboração, pelo MEC, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 e a conquista da Constituição Federal de 1988, trazendo em seu teor o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado, além de garantir a valorização profissional e a melhoria na qualidade de ensino.

Uma grande conquista para a educação das crianças ocorreu em relação às garantias legais com a Constituição Federal de 1988. Especificamente no Artigo 227, a Lei destaca o direito da criança à educação, ao estabelecer “como dever do Estado, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (ANDRADE, 2010, p.23).

De acordo com Mendes (2013), outra conquista para as crianças em relação aos seus direitos ocorreu na década de 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No seu Artigo 53, o Estatuto estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Reforçando as garantias constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/1996, no seu Artigo 29, “constitui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014), e estabelece um marco em relação ao aspecto legal do direito da criança à educação escolar, tendo como ponto principal seu desenvolvimento integral.

Corroborando para melhorar o atendimento escolar, social e cultural proporcionado à criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz orientações detalhadas para operacionalização da educação, seja na creche ou na pré-escola. Segundo Mendes (2013, p. 38):

O RCNEI traz em seu bojo objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, sendo distribuído pelo MEC às instituições públicas de Educação Infantil, assim, favoreceu o acesso dos professores a esse material e, em muitos casos, a sua aplicação nas práticas pedagógicas [...].

Podemos notar avanços significativos quanto às concepções e as garantias legais para educação das crianças ao longo do século XX e início deste século. No Brasil, o marco na trajetória histórica do atendimento à criança se deu com o estabelecimento pela LDB da educação infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2014), considerando que é, nesta etapa, que as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais por meio da seleção de conteúdos que estão associados as suas práticas sociais.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 49), “os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem”. Além disso, o documento orientador estabelece que, para o desenvolvimento de suas capacidades, a prática pedagógica deve compreender alguns objetivos:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades (BRASIL, 1998, p.63).

Em busca desses objetivos, a operacionalização da educação nessa etapa da educação básica deve adotar práticas multidisciplinares específicas ao aprendizado infantil. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41), “o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente”, além disso, este profissional deve estar constantemente refletindo sobre sua prática.

Prática pedagógica na educação infantil

As práticas educativas promovidas na educação infantil devem ser criativas, estimulantes, lúdicas ampliando o modo de se expressar, comunicar e ser das crianças, além

disso, deve ser realizada por profissionais especializados e habilitados. De acordo com a LDB (BRASIL, 2014), esses profissionais devem ser graduados em nível superior nos cursos de licenciatura em pedagogia.

A prática pedagógica é pensada e/ou desenvolvida pelo professor da sala de aula ou pelo grupo de professores tendo como foco principal o desenvolvimento integral da criança, devendo integrar as várias áreas do conhecimento. De acordo com Barbosa (2010, p.250), deve abranger “processos de socialização, de transmissão, de divulgação e de apropriação de conhecimentos que foram produzidos historicamente nas interações que os homens estabelecem com seus semelhantes e com o contexto social, material e cultural em que se insere”.

A finalidade das práticas desenvolvidas pelo professor de educação infantil é determinada socialmente, sendo no contexto atual a ênfase no educar e no cuidar, superando o viés assistencialista que restringia apenas ao cuidar. Para alcançar os objetivos da sua prática, o planejamento diário é fundamental. O professor ao desenvolver uma atividade em sala de aula deve considerar a singularidade da criança, favorecendo a ela a construção de novos conhecimentos e valores, portanto, “toda atividade proposta para criança tem que ser pensada, refletida, com vistas a atender sua especificidade, de maneira que possa sentir-se estimulada, no ambiente educativo, a expressar as mais diferentes linguagens” (MENDES, 2013, p.77).

Para o professor planejar e executar uma prática em sala de aula deve conhecer as diferentes concepções teóricas e suas características, a fim de optar conscientemente por uma determinada corrente teórica, de acordo com as finalidades da formação. Barbosa (2010) descreve práticas

que têm como ponto de partida as diferentes concepções teóricas: a primeira é tradicional que não valoriza a criança e seu pensamento, centrada no professor com atividades previamente preparadas, e de forma rígida, pela instituição. A segunda prática é a espontânea, em que o professor não planeja sua aula e aplica qualquer atividade em sala. A terceira prática, segundo a mesma autora, privilegia o diálogo entre professor - aluno. Assim, requer que o cuidar e o educar sejam organizados na rotina das crianças, com previsão de tempos e espaços adequados e compartilhados.

Um ponto importante para o desenvolvimento da prática é a organização da sala de aula, que deve ser atrativa aos olhos das crianças que se sentirão estimuladas a descobrir o mundo da aprendizagem escolar. De acordo com Medel (2014, p.11), “a sala de aula constitui um ambiente educativo relevante, pois é lá que as crianças se encontram diariamente e compartilham suas experiências de aprendizagem, e aprendem”.

A sala de aula pode ser organizada em espaços voltados a melhor aprendizagem dos alunos, chamados de cantinhos. Para Medel (2014), esses espaços podem ser transitórios ou permanentes dependendo da necessidade da sala de aula. Além disso, a autora destaca que esses espaços devem ser organizados tomando como ponto de partida as opiniões dos alunos, sempre que possível devem ser utilizadas nos trabalhos realizados pelos alunos.

Entre os cantinhos se encontram o da leitura, matemática, dramatização, entre outros. O cantinho da leitura é organizado com livros de histórias infantis, gibis e pelos livros que podem ser doados pelos alunos que fazem parte do seu cotidiano.

O cantinho de matemática pode ser organizado com recursos que facilitem a aprendizagem dos alunos. “Poderá incluir jogos relativos à disciplina, como por exemplo: dominós, baralho, jogo da memória, ábacos, *cuisenaire*, material dourado, numerais em lixa e outros que poderão ser adquiridos ou confeccionados pelo próprio educador e pelos educandos” (MEDEL, 2014, p.17).

O cantinho da dramatização poderá ser organizado com uma caixa contendo fantasias que podem ser dos próprios alunos, maquiagem, acessório. Para Medel (2014, p.19), “poderá ser construído um pequeno tablado de madeira ou de cimento no qual as crianças poderão apresentar as dramatizações”. Devido às necessidades de algumas escolas públicas, o tablado de apresentação poderá ser organizado em um espaço da escola que será acessível a todas as salas da educação infantil e utilizadas para apresentações coletivas em datas comemorativas.

Para ser uma prática pedagógica prazerosa, que possibilite a ampliação dos conhecimentos para as crianças, esta deve envolver atividades lúdicas. Para Luckesi (2005 apud MENDES, 2013, p.78), “[...] a ludicidade é um estado de consciência, em que uma experiência é vivenciada em sua plenitude”.

Dessa forma, na educação da criança mostra-se importante adotar a ludicidade nas atividades realizadas em sala de aula, mas para viabilizar uma prática escolar lúdica:

[...] é preciso que os educadores assumam uma postura sensível para compreender que a ressignificação da prática pedagógica é algo importante e necessário, isso implica romper com um modelo arraigado que acompanha as práticas educativas impedindo as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem de modo interativo, dinâmico e prazeroso (MENDES, 2013, p.79).

O lúdico envolve atividades diversas, tais como: brincadeiras, contação de histórias, músicas e também as situações de atividades orientadas com jogos. Todas as atividades devem estar inseridas na prática pedagógica do professor de educação infantil.

A brincadeira é uma atividade fundamental para educação infantil, pois segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28), “pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos”.

O brincar ativa a imaginação, tomando como ponto de partida as situações cotidianas, dando-lhes novos significados e assumindo papéis diferenciados: médico, pai, mãe, professor. “Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 1998, p.27).

O professor assume o papel de mediador e organizador das brincadeiras, pois estas devem permitir a formação e ampliação da imaginação, do cognitivo, do social e organizacional da criança. Além disso, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 28):

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A contação de história como uma prática educativa garante à criança a construção e/ou ampliação da curiosidade, da emoção e permite estabelecer uma relação com o mundo em que vive. “As histórias são fontes preciosas de aprendizagem e podem transformar o real em imaginário, ampliando o horizonte da criança, construindo saberes significativos para sua vida educativa e social” (MENDES, 2013, p.87).

O professor, ao contar a história, deve preparar o local da contação, tornando interessante aos olhos da criança, estimulando a sua imaginação, além disso, deve escolher uma história que esteja relacionada com o planejamento da semana, pois o lúdico tem o objetivo de educar de acordo com o currículo estabelecido.

O contar histórias na educação infantil é primeiro passo para despertar a criança para a leitura e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Mendes (2013, p.87), ressalta a importância da leitura na vida das crianças como “fio condutor na constituição do sujeito, produtora de cultura que possibilita às crianças registrar o que vivem, sonham, pensam e imaginam nas situações que só elas são capazes de construir em um mundo que todas as realizações são possíveis”.

Outro importante elemento das práticas é a musicalidade. A música inserida na prática pedagógica possibilita a

criança a sua formação integral, envolvendo a parte gestual, corporal e cognitiva, “desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para o corpo e a mente, facilitando a aprendizagem e o convívio social com o outro” (MENDES, 2013, p. 90).

O professor deve selecionar o repertório musical que esteja de acordo com o objetivo da aula, trazer novos ritmos musicais “que possam estimular a curiosidade, despertando a imaginação, favorecendo a movimentação, repetição e invenção de novas músicas” (MENDES, 2013, p. 91).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.29), as “situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permitem que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos”. Elas não dependem diretamente das atividades sugeridas pelo professor, mas este deve levar em consideração o papel da criança na construção do conhecimento.

Outro instrumento que deve ser introduzido na prática dos professores da educação infantil é a informática, devido à globalização que a sociedade está vivenciando, as crianças estão tendo contato com a informática cada dia mais cedo, incentivadas pelas suas famílias. Segundo Medel (2014), esse instrumento deve ser utilizado segundo o planejamento da aula, seguindo seus objetivos, adequando-se ao conteúdo, para que as crianças consigam desenvolver as competências necessárias. Além disso, para Medel (2014, p.181) “este trabalho deverá ser realizado com a utilização de programas e jogos educativos, de acordo com a faixa etária das crianças”.

O professor é o mediador entre a criança e a aprendizagem, articulando os recursos utilizados, os aspectos

emocionais, cognitivos e sociais, com as situações de construção de conhecimento. A abrangência da educação infantil envolvendo o educar e o cuidar vai exigir um profissional qualificado. Por essa razão se faz importante refletir acerca da sua formação e das necessidades formativas dos professores para a educação infantil.

Formação continuada de professores da educação infantil

A preocupação com a formação docente tem seu início a partir de 1827, quando é promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a partir da inserção nas escolas do método mútuo. Para Saviani (2009, p.144), “[...] a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias”.

No processo histórico educacional do Brasil, a formação de professores passou por algumas mudanças, desde a promulgação do Ato Adicional de 1834, que previa uma formação que seguiria os traços daquela adotada na Europa, até a preparação de professores nas Escolas Normais, em que a formação era voltada apenas para os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos nas escolas, sem considerar o preparo didático-pedagógico.

No século XX, a formação de professores segue linhas diferenciadas, pois, neste período, a formação de professores estava ligada aos ideais humanizadores, abrindo espaço para renovação no campo da educação notado através das concepções pedagógicas. Segundo Martins e Duarte (2010, p. 17):

Nas décadas subsequentes e até final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica produtivista, no bojo da qual desapontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises “crítico filosóficas” acerca dos limites/possibilidades da educação escolar na sociedade do capital, à luz das quais se desenvolve a visão “crítico reprodutivista”.

É possível notar uma reorganização da formação dos professores alicerçada nas concepções pedagógicas produtivista e crítico-reprodutivista, na qual o saber fazer se sobrepõe às bases tecnicistas, “em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.20).

Sendo a docência uma atividade profissional complexa requer, desses profissionais uma formação continuada que lhe garanta uma atualização, resgatando saberes adquiridos na formação inicial, proporcionando a organização de ações que serão úteis no trabalho realizado em sala de aula.

Segundo Alferes e Mainardes (2011), o interesse pelo tema formação continuada iniciou-se nos anos 1960, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, realizou uma pesquisa demonstrando a insatisfação dos professores em relação aos cursos de aperfeiçoamento educacional.

De acordo com Duarte e Martins (2010), no final da década de 1970, o modelo de formação era compensatório e instrumental, voltado para atender as necessidades da época, tendo assim uma pequena mudança em relação à formação continuada.

Em 1980, a formação continuada de professores era realizada através de conferências e de cursos que possuíam uma visão tecnicista do ensino, buscando-se soluções para a promoção da aprendizagem. Esta formação “quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p.2).

Na década seguinte, 1990, a formação era realizada por meio de seminários e oficinas e compreendida como capacitação, mas sem uma vinculação com problemas escolares. Segundo Duarte e Martins (2010), durante essas décadas podemos notar uma razoável mudança em relação à formação oferecida aos professores, mas ainda não se buscava uma formação voltada para reflexão e inovação da prática.

É a partir do final do século XX que essa mudança se inicia. Segundo Martins e Duarte (2010, p.18):

[...] Mas, também a esse tempo, se anunciam ideários contra-hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia-crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica. Tais forças, ainda que nos limites de suas expressões contra-hegemônicas, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizada, expressos em avanços na Constituição de 1986 em relação à educação no país.

Gradativamente, a visão sobre a formação de professores foi avançando em busca de uma formação que terá como base a reflexão sobre a prática formando novos conhecimentos, provocando uma renovação pedagógica

e, ao mesmo tempo, promovendo uma autoavaliação, orientadora do trabalho realizado em sala de aula.

Para Garcia (1999, p.19), “a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. Dessa forma, não só o aspecto profissional se desenvolve com os processos de formação, mas o profissional como pessoa passa por processos de maturação e de aprendizagens na relação que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento.

As modificações sofridas em relação ao papel da formação continuada, os projetos e programas realizados se relacionam às diferentes abordagens desta formação que podem ser centradas na figura do professor ou da equipe escolar. Na abordagem que tem como foco principal o professor, esta pode se centrar na formação de características essenciais para o desenvolvimento ético do professor ou então no aprimoramento de habilidades e conhecimentos, mas não valoriza a troca de experiência entre os professores. De acordo com Dannemann *et al.* (2011, p.21):

Nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores, sem tentativas de transformar as culturas docentes. De fato, para que isso aconteça, é preciso ir além do espaço institucional para articulá-lo com outros semelhantes.

De acordo com Formosinho (2009), a organização pedagógica da formação centrada no professor é estabelecida como um treinamento para os professores, as ações são

elaboradas levando em consideração as necessidades escolares, elaborando sequências didáticas prontas para o professor aplicar em sala de aula.

Na abordagem centrada na equipe escolar é valorizado o trabalho coletivo, em que todos os professores são responsáveis na promoção de uma educação de qualidade, efetivada na prática dentro da sala de aula nas estratégias de ensino e no desenvolvimento do currículo escolar, “[...] formação que permitam aos professores aprender através da escola enquanto organização e das situações de trabalho, é preciso que a escola ‘aprenda’ a valorizar a experiência dos que nela trabalham e a criar condições para que eles participem da tomada de decisão” (FORMOSINHO, 2009, p.298).

Portanto, a formação continuada deve atender as necessidades de todos os agentes educativos na busca pela qualidade da educação. “Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho” (DANNEMANN *et al.*, 2011, p.25).

A formação continuada constitui-se como um caminho e deve partir da reflexão sobre as situações advindas do meio educacional e sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Nesse sentido, Imbernón (2005, p.49) ressalta que “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas [...] realizando um processo constante de autoavaliação [...]”.

A formação continuada proporciona ao professor avaliar as estratégias de ensino, modificar as tarefas educativas

adaptando as necessidades de cada aluno. Dessa maneira, a formação auxilia o professor a criar sua autonomia, pois uma das metas da formação é fazer com que o professor interprete e compreenda a realidade educacional na qual está inserida.

Em relação à formação docente, Imbernón (2005, p.56), compreende que:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

A formação continuada é oferecida nos centros de formação que elaboram seus planos de acordo com os planos escolares. O desafio dos centros de formação “[...] pressupõe que se conjuguem as capacidades de diagnóstico, de prognóstico e de ação estratégica, de forma a ‘apalavrar’ os professores e envolvê-los na construção dos problemas e das respostas possíveis” (FORMOSINHO, 2009, p. 299).

O modelo tradicional de formação são os cursos de formação, de acordo com García (1999, p.178), “[...] cujo objetivo é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola”.

Esse tipo de modelo possui suas vantagens e desvantagens. As vantagens são em proporcionar ao professor a aquisição de conhecimento e melhorar suas competências, elaborando seu percurso de formação. Já

as desvantagens estão em seu caráter teórico, “[...] a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao facto de se tratarem de atividades individuais e, portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ao facto de ignorar o conhecimento prático dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 179).

A busca de cursos que oportunizam exemplos práticos e participação em atividades diversificadas, possibilitando aos professores a aplicação em sala de aula, favorecem a articulação teoria/prática e o enfrentamento de situações complexas com respostas eficazes, de forma a garantir a qualidade do processo educativo.

Em relação à educação infantil, a formação continuada dos professores visa assegurar o direito da criança à educação que envolva o educar e o cuidar, oferecendo um profissional qualificado para atuar com essa faixa etária. Assim, a formação continuada dos professores constitui-se em um ponto relevante para atuação na educação infantil. Nesse sentido, Mendes (2013, p.47) afirma que:

É necessário que esses profissionais saibam quais são as exigências para atuação nesta etapa da educação básica, sendo estabelecidas pelas legislações e documentos educacionais que tratam do atendimento às crianças na faixa etária de 0 até 6 anos de idade, bem como, estar cientes do que os teóricos e pesquisadores da área defendem sobre como deve ser esse atendimento nas instituições.

Para isso, o professor deve seguir um planejamento, que será formulado seguindo os objetivos e as propostas das ações pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula, de acordo com Martins e Duarte (2010, p.102), “partindo

da tese vigotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer a progredir o indivíduo”. Dessa maneira, é o planejamento bem elaborado que fará as crianças ampliarem seu aspecto cognitivo. Para isso, a formação continuada tem sua contribuição como o momento no qual os professores vão refletir sobre seus planejamentos, desenvolvendo novas práticas.

A formação é a garantia do acesso às crianças de um ensino de qualidade, que atenda as necessidades dessa área educacional. A garantia de formação para atuação nessa etapa da educação básica foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2014), nº 9394/1996, no seu artigo 62, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A formação de professores da educação infantil deve levar em consideração que a criança como ser social constrói e reconstrói conhecimentos por meio da sua imaginação e interação com outras crianças, adultos e com o meio no qual está inserida.

Um ponto que ganha destaque na discussão na formação continuada é a prática pedagógica, pois alguns professores inserem nas suas ações em sala de aula práticas inadequadas para a educação infantil, envolvendo a escolarização como

ponto principal. É na formação que os professores poderão se aprofundar nas especificidades e particularidades da educação das crianças, buscando práticas adequadas que contemplem o lúdico, integrando o cuidar-educar-brincar.

Para Mendes (2013, p.70), “a educação infantil precisa de profissionais preparados para atuar com essa faixa etária e que esteja em constante atualização pedagógica para que possa garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades”.

A formação continuada proporciona aos educadores uma reflexão-ação permitindo a estes romperem com velhos paradigmas em favor de uma educação estimuladora e desafiadora, aplicando a sua prática educativa novas formas de atuação e métodos que levam em consideração que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, emocional e criativa por meio da ludicidade e integração com o meio social, contribuindo para aprimorar a qualidade da educação oferecida para as crianças de educação infantil, pois é a partir dessa formação que os professores estarão preparados para uma atuação específica em cada faixa etária.

Aspectos metodológicos do estudo

Optamos neste estudo em utilizar a abordagem qualitativa, utilizando como instrumento e técnica na coleta dos dados a entrevista semiestruturada, tendo como interlocutores os professores da educação infantil, que participam da formação continuada, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa social que consiste na descrição de um fato, procurando saber como

este ocorre, “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (NEVES, 1996, p.1).

Esse tipo de pesquisa admite uma maior proximidade com o objeto de estudo que no caso desta pesquisa será formação continuada de professores na educação infantil. Para Castro (2006, p.107), “na pesquisa qualitativa, por sua natureza, o processo é bem mais indutivo. Há uma exploração do tema de forma mais livre e aberta”.

Dessa maneira, permite observar as percepções atribuídas pelos sujeitos da pesquisa ao objeto, levando o pesquisador a confrontar as informações obtidas com o aporte teórico. Além disso, proporciona ao pesquisador, segundo Ludke e André (1986, p.12), o estudar um determinado problema, “verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas intenções cotidianas”.

Outro aspecto importante na pesquisa qualitativa é sua flexibilidade em relação à exploração sobre o objeto de estudo. Para Castro (2006, p.108):

Na pesquisa qualitativa, há menos decisões irreversíveis, pois se trata de uma exploração permanente, em que as dúvidas, as respostas, as pistas e os novos territórios de indagação permanecem abertos até o final. O método não se fecha sobre o pesquisador.

Os dados serão obtidos no ambiente da pesquisa, restando ao pesquisador fazer um mapeamento desse local, “esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á” (NEVES, 1996, p.1).

O pesquisador precisa de um olhar atento aos dados obtidos pelos sujeitos e pelas fontes adotadas, pois necessitam de um tratamento especial, uma compreensão

e interpretação que será realizada pelo próprio pesquisador.

O cenário da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, localizada na zona sudeste no município de Teresina, que atende a 215 crianças nos turnos manhã e tarde, do maternal ao 2º período, dispostos em 04 turmas. O critério de escolha da escola de educação infantil foi a facilidade de acesso das pesquisadoras e o fato de atender as necessidades da pesquisa quanto aos critérios de seleção dos sujeitos, pois as interlocutoras atuam na educação infantil e participaram da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina para professores dessa etapa de ensino.

Para manter o anonimato das interlocutoras, utilizamos para identificação das professoras a letra “P” (inicial da palavra professora), seguida da sequência numérica relativa a cada professora: professora 1 (P1), para professora 2 (P2) e para professora 3 (P3). As participantes da pesquisa são do sexo feminino. Quanto ao tempo de atuação no magistério: P1 há 12 anos como docente na educação básica, sendo 6 anos na educação infantil, atualmente trabalha no maternal; P2 atua há 14 anos como docente na educação básica e 10 anos na educação infantil, trabalhando no II período na escola pesquisada; e P3 há 7 anos atua como docente na educação básica e 3 anos na educação infantil, atualmente no I período desta etapa.

Em relação à formação acadêmica, as três professoras pesquisadas são graduadas em pedagogia. A P1 está realizando pós-graduação em psicopedagogia, P2 possui especialização em psicopedagogia e P3 não possui pós-graduação, mas relatou que sente a necessidade de fazer especialização em psicopedagogia.

Quanto à formação acadêmica das professoras, é possível notar um avanço porque antes a formação era voltada apenas para aspectos relacionados ao cuidado com a criança, e a partir dos dados revelados essa formação atualmente atende à regulamentação disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2014), nº 9394/1996.

Os sujeitos da pesquisa são graduados na área de atuação, cumprindo o que determina a legislação quanto à formação para atuação na educação básica.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o roteiro de entrevista destinada aos professores de educação infantil que participam da formação continuada com o objetivo de identificar as contribuições da formação continuada para prática pedagógica desses professores.

A entrevista permite uma interação entre o entrevistado e o entrevistador. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Por meio da entrevista, será possível que o entrevistado relate sobre as questões relativas ao tema proposto, de acordo com suas experiências profissionais, de maneira que o entrevistador permita um clima de estímulo para as respostas fluírem naturalmente.

Há tipos diversos de entrevistas, a entrevista estruturada, segundo Ludke e André, segue um roteiro padronizado e seus resultados são uniformes. A entrevista não estruturada “[...] não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura, pois uma entrevista genuinamente não-diretiva não

é apropriada para a pesquisa” (MOREIRA, 2006, p.167).

E a entrevista semiestruturada, que foi o instrumento adotado nesta pesquisa, pois permite ao entrevistador fazer adequações, por ser um instrumento mais flexível. De acordo com Moreira (2006, p.169), “ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade”. Será elaborado um roteiro de entrevista, seguindo os objetivos da pesquisa.

Os dados foram organizados em categorias, identificadas a partir dos dados empíricos coletados, e a sua análise seguiu os aspectos da abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (1986, p.45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. No nosso caso, os dados são resultantes das entrevistas semiestruturadas.

A análise da entrevista consistirá primeiro na transcrição, que segundo Moreira (2006, p.186), “independentemente da forma de registro da entrevista, as manifestações dos entrevistados devem ser transcritas literalmente”. Posteriormente será realizada a análise dos dados, seguindo os seguintes pontos discutidos por Moreira (2006): isolar os significados que estão de acordo com os objetivos da pesquisa e fazer uma reflexão seguindo da teorização das revelações feitas pelos entrevistados.

Revelando os achados do estudo

Diante da necessidade de compreender sobre a importância da formação continuada para a prática pedagógica

dos professores da educação infantil, apresentamos agora os resultados da investigação, a partir da análise dos dados coletados por meio do instrumento utilizado, a entrevista semiestruturada. Estes dados foram organizados nas seguintes categorias empíricas: contribuições da formação continuada para a prática pedagógica; e necessidades formativas decorrentes da prática pedagógica.

Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica

Um ponto que ganha destaque na discussão na formação continuada é a prática pedagógica, pois é na formação que os professores poderão se aprofundar nas especificidades e particularidades da educação das crianças, buscando práticas adequadas que contemplem o lúdico, integrando o cuidar-educar-brincar.

Em relação às temáticas trabalhadas na formação continuada que contribuem para enriquecer a prática pedagógica na educação infantil, as professoras destacam que:

As temáticas que são trabalhadas na formação continuada têm como ponto de partida as diretrizes curriculares, eu tento adequar às necessidades dessa etapa de ensino (P1).

São orientações para trabalhar em sala de aula, voltados para o aprimoramento da prática. Pois é a partir da prática que podemos fazer com que os alunos adquiram conhecimentos necessários para sua etapa de ensino (P2).

Elas são adequadas, pois são sequências didáticas abertas para adaptar a realidade de sala de aula (P3).

A partir das falas dos professores, podemos considerar que as temáticas trabalhadas na formação continuada se relacionam com o tema proposto no planejamento da semana. Dessa maneira, P1 e P3 trabalham essas temáticas adaptando a necessidade da sala de aula, podendo notar que as professoras consideram a singularidade de seus alunos, favorecendo a eles construir novos conhecimentos, portanto, “toda atividade proposta para criança tem que ser pensada, refletida, com vistas a atender sua especificidade, de maneira que possa sentir-se estimulada, no ambiente educativo, a expressar as mais diferentes linguagens” (MENDES, 2013, p.77).

P2 destaca as temáticas como orientações, direciona o professor auxiliando em sua prática pedagógica, tendo como foco principal o desenvolvimento integral da criança. As diferentes práticas seguem uma corrente teórica, ou seja, por trás de toda prática há um fundamento teórico que vai ajudar o professor a compreender a sua realidade e quais os fatos, concepções, procedimentos, atitudes e valores são necessários abordar para o desenvolvimento integral do educando da educação infantil, de acordo com o tipo de homem que se quer formar.

Assim, Barbosa (2010) destaca que, no planejamento de sua prática, o professor deve ter como referencial o seu aluno, estabelecendo um diálogo entre aluno e suas necessidades e possibilidades. Dessa maneira, o planejamento deve ser organizado dinamicamente com tempos e espaços para o cuidar e o educar para que possam constituir possibilidade de aprendizagens significativas e que possa desenvolver a criança integralmente.

Sobre a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica, as professoras relatam:

Um norte. Tem como base uma sequência didática, que tem objetivos, conteúdos, atividades, nível em que os alunos devem alcançar e o professor adapta ou acrescenta dependendo de cada série, então diz o que fazer em sala de aula (P1).

A formação segue as diretrizes curriculares, não é de acordo com a realidade do ensino das creches de Teresina (P2).

Auxílio no desenvolvimento das atividades (P3).

De acordo com P1 e P3, a formação contribui como um norte, pois auxilia a prática pedagógica. Como destacada por P1, ela segue uma sequência didática que pode ser adaptada pelo professor para alcançar seus objetivos, fazendo as mediações necessárias em sua realidade.

Outro ponto que pode ser destacado é a necessidade de que o professor faça as mediações de acordo com a sua turma, como disse a professora 1. Portanto, embora as sequências didáticas possam orientar a prática pedagógica, cada realidade, ou seja, cada sala de aula é uma realidade particular. Por isso, a importância que o professor assume ao estabelecer as mediações necessárias de acordo com as necessidades dos seus alunos. De acordo com Formosinho (2009), embora a formação seja estabelecida como um treinamento para os professores, as ações propostas devem levar em consideração as necessidades escolares, diferindo de uma receita por serem estas possíveis de modificações (adaptadas ou acrescentadas, segundo P1).

P2 relata que a formação segue as diretrizes curriculares, não sendo adequada à realidade educativa da sala de aula, ou seja, à prática, contradizendo a sua afirmação na categoria anterior, quando afirma que “são orientações para trabalhar

em sala de aula, voltadas para o aprimoramento da prática”. A professora não compreende, como a P1, que são necessárias as mediações e a sua ação consiste em adaptá-las de acordo com os alunos reais que possui e suas necessidades.

De acordo com Imbernón (2005, p. 69):

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente em uma tentativa de adaptação á diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

O que podemos perceber é que a formação continuada contribui com a prática pedagógica do professor da educação infantil, muito embora haja a necessidade de se estabelecer mediações entre esta e a realidade objetiva em que o professor se insere. O que podemos inferir, de acordo com os relatos dos professores, é que deve haver maior espaço na formação continuada para a reflexão, partindo da reflexão sobre as situações advindas da prática pedagógica das professoras e da realidade em que esta se desenvolve.

Necessidades formativas decorrentes da prática pedagógica

A formação continuada deve oferecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores, mas há

necessidades percebidas pelos professores para a formação se constituir como um processo de qualificação profissional. As professoras entrevistadas destacaram a seguintes necessidades:

Não se trabalha muito com oficinas de produção de material para a sala de aula e não foca na matemática (P1).

Trabalhar com a realidade da sala de aula (P2).

Não se trabalha com a área de matemática (P3).

As necessidades abordadas pelas professoras estão relacionadas ao trabalho com oficinas para produção de material para ser utilizado em sala de aula, a realidade da própria sala de aula e a área de matemática, ou seja, todas essas necessidades são emanadas da prática pedagógica ou das necessidades da sua prática pedagógica. Podemos, portanto, compreender que a formação tem que estar direcionada ao desenvolvimento de ações ligadas à sala de aula, como abordado por Mendes (2013, p.65):

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ter uma atenção voltada para os estudos da realidade educacional dando ênfase aos problemas concretos do cotidiano escolar, com ações integradas dos educadores, visando à construção de novas alternativas de ação pedagógica.

E para suprir essas necessidades de articulação da formação com as necessidades da prática, as professoras deram algumas sugestões:

Trabalhar com produções de jogos matemáticos, oficinas de produção de fantoches e brinquedos educativos (P1).

Trazer temas relacionados à realidade escolar, a ação pedagógica do professor (P2).

Abordar os conhecimentos matemáticos como o professor trabalhar a matemática em sala de aula. (P3)

Essas sugestões oferecidas pelas professoras foram percebidas através de um olhar sobre a necessidade de intensificar sua ação pedagógica em sala de aula em prol da aprendizagem de seus alunos, principalmente com a matemática.

Dessa forma, podemos afirmar que “refletir sobre o que pretendemos que a criança aprenda na idade de educação infantil está inteiramente ligado com a formação que pretende para o professor que irá atuar junto a essa criança, ou seja, são indissociáveis” (MENDES, 2013, p. 67), sendo as necessidades formativas dos professores reveladas a partir da sua prática pedagógica.

Para concluir ...

Com o avanço legal da educação da criança, principalmente com a sua inclusão na educação básica, se despertou para a necessidade de uma formação dos professores para atuação nessa etapa, tanto inicial como continuada, que qualifique o trabalho dos professores para atender às necessidades formativas das crianças da educação infantil.

Quanto à formação continuada, objeto do presente estudo, verificamos a sua importância centrada na reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de promover

uma autoavaliação do trabalho realizado em sala de aula, oportunizando ao professor avaliar as estratégias de ensino, auxiliando-os na construção de sua autonomia, interpretando e compreendendo a realidade educacional na qual está inserido para possibilitar a ação.

Diante da compreensão da sua importância, surgiu a necessidade de investigar como a formação continuada contribui para a prática pedagógica dos professores da educação infantil, tendo como objetivo geral investigar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor da educação infantil.

Dentre as informações coletadas, foi possível perceber que as professoras retratam a formação continuada como um auxílio no desenvolvimento da prática pedagógica e como forma de aprimorar, permitindo uma reflexão e uma ação melhor qualificada. Dessa forma, as professoras associam a concepção de formação continuada à própria prática, proporcionando a compreensão da realidade em que estão inseridas e a própria ação.

Em relação às percepções dos professores da educação infantil sobre a relação prática pedagógica e formação continuada, estas destacam que as temáticas trabalhadas estão de acordo com o tema proposto no planejamento da semana, precisando somente ser adaptadas às necessidades da sala de aula, e são compreendidas como orientações que auxiliam na prática pedagógica. Assim, prática pedagógica e formação continuada estão intimamente relacionadas, fazendo com que o professor compreenda sua realidade de sala de aula adotando procedimentos e atitudes necessários para o desenvolvimento de seus alunos.

Sobre a contribuição da formação continuada, os

interlocutores retratam como um norte para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas que precisam estabelecer uma maior relação com a realidade da sala de aula, devendo haver espaços para reflexão sobre a prática pedagógica.

Sobre as necessidades formativas percebidas pelos professores da educação infantil, estas estão associadas à prática em sala de aula, com ênfase na necessidade de promoção de oficinas para produção de material e sobre matemática, sendo preciso, como destacado por Mendes (2013), a formação continuada trabalhar com a realidade educacional, proporcionando a construção de ações pedagógicas que serão construídas pelos professores.

Assim, podemos afirmar que a formação continuada contribui para a prática pedagógica do professor da educação infantil, oferecendo indicações importantes, embora seja preciso estabelecer uma relação com a realidade educacional na qual os professores estão inseridos para atender as suas necessidades específicas e ter como eixo principal a reflexão dos professores sobre sua prática docente.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil.** Maringá, 26 maio. 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:

<<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Prática pedagógica na educação infantil**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:< <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=250>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2014.

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

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

DANNEMANN, Ângela Cristina. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores: limites contemporâneos e**

alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: < <http://livros.universia.com.br/2012/06/04/baixar-gratis-o-livro-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente.** 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane_penha_mendes.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil:** da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.95-228.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr. 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FORMATIVAS: A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jéssyca Suelen Amorim Resende
Maria Divina Ferreira Lima*

Do ponto de vista histórico, a educação da criança surgiu de forma assistencialista. Com o processo de implantação da industrialização no país e a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho se fez necessária a criação de locais que cuidassem dos filhos das operárias. A partir disso e de muitas lutas pelos direitos trabalhistas, foram montadas pelas fábricas, instituições de atendimento a essas crianças. Com o tempo passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

No decorrer da história, apenas com Constituição de 1988, a educação infantil teve seu reconhecimento como direitos das crianças e dever do Estado. A partir da aprovação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e assegurada pela Constituição Federal de 1988, a educação infantil é definida como etapa básica da educação.

A Lei nº 12.796/2013 e o Art. 29 da LDB nos mostram que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desde o nascimento, com os primeiros cuidados, a criança vai se percebendo como ser e ampliando seu conhecimento sobre o mundo. É com a interação com o meio que ela vai construindo sua identidade e se percebendo dentro de um universo chamado sociedade. A princípio é necessário conhecer como se dá esse processo de apropriação do conhecimento do indivíduo para que se possa entender e se apropriar de alternativas que facilitem o processo de desenvolvimento infantil.

Referente ao processo de aprendizagem da criança, o desenvolvimento da inteligência na perspectiva piagetiana aponta quatro estágios de caráter integrativo: o sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal. Cada estágio necessita do outro, funcionando em ordem de forma fixa e variando seu tempo de duração conforme as características individuais de cada criança e experiências externas.

O estágio sensório-motor, consiste numa adaptação ao meio, nesse período a criança não interioriza, o conhecimento se dar através da interação com o meio a partir dos sentidos e da manipulação de objetos, estende-se do nascimento até os dois anos de idade.

O estágio pré-operatório vai dos dois aos seis ou sete anos, se caracteriza pela função simbólica, a partir da formação da imagem mental a criança tem a capacidade de representação alguma ação, evento ou objeto. A criança interage com o meio por meio das representações o que facilita o desenvolvimento da linguagem, pensamento e a afetividade.

Operatório concreto as crianças tem a compreensão da reversibilidade, isto é, compreendem que as ações podem ser reversíveis ou de reciprocidade permitindo que as crianças desenvolvam a capacidade de classificar, agrupar, além de conseguir realizar atividades concretas, que não exigem abstração. Esse estágio tem início aos sete ou oito anos e se estende até os onze.

Estágio das operações formais acontece dos onze aos doze anos até a vida adulta. É nessa fase que se forma a capacidade de raciocinar, formular hipóteses e buscar soluções, essas capacidades não serão apenas dependentes da realidade, mas também de ideias abstratas.

Desse modo, a teoria piagetiana nos leva a compreender a importância do desenvolvimento infantil em cada fase de construção da aprendizagem e constituição do ser social. É necessário se perceber as especificidades de cada estágio para se refletir o papel da escola e da prática pedagógica do professor.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de forma heterogênea, a escola tem função de criar condições para seu desenvolvimento integral atendendo também às possibilidades de aprendizagem que apresentam cada faixa etária. Muito se aprende com o convívio social no âmbito familiar, no entanto, outras aprendizagens necessitam de situações propriamente educativas que possuam como

propósito a intenção de se educar.

As instituições educativas se encaixam perfeitamente nessa apropriação da intenção de se educar e por esse motivo têm grande importância na formação da criança. É através da escola que as crianças terão oportunidade de conhecer o mundo e sua diversidade de forma intencional, como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, p.13).

Em cada fase do desenvolvimento infantil, a educação escolar aliada ao fazer pedagógico do professor pode contribuir para uma aprendizagem significativa. Ao identificar as especificidades de cada aluno, proporcionar novas experiências e estimular atividades que desenvolvam suas habilidades, o meio escolar estará propiciando a construção de um ser capaz de atuar no meio social.

A brincadeira oferece diversas contribuições para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar. Com base nisso, entendemos a brincadeira como recurso pedagógico.

A brincadeira na escola

A palavra brincar leva-nos à ideia de diversão e pode ser definida como qualquer movimento que tem como objetivo gerar prazer aos seus participantes, que não visam à

competição e não possuem regras, tornando-se assim, mais livres.

O brincar é fundamental na formação da autonomia, no desenvolvimento integral, afetivo, social e mental da criança. São fontes de estímulo que vão propiciar uma aprendizagem espontânea e natural, de acordo Como o RCNEI:

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

A brincadeira destaca-se como uma atividade imprescindível na infância, refletindo na vida adulta. Dentro da escola, a brincadeira pode ser uma grande aliada no desenvolvimento da aprendizagem, gerando um ambiente desafiador, atrativo e prazeroso que facilita a formação do indivíduo e na superação de dificuldades que venham a encontrar durante a aprendizagem.

Quem já foi criança um dia lembra que as brincadeiras eram bem diferentes de hoje. Tudo era mais natural, a forma de brincar ou de se criar a própria brincadeira, as crianças eram levadas a desenvolver cada vez mais sua criatividade e fazer de suas possibilidades, mesmo que poucas, uma forma de inventar e se reinventar.

A brincadeira daquela época fugia de aparelhos, de

obrigações, da preguiça de se pensar e da individualidade e se caracterizava muito mais pela liberdade de ir às ruas, correr, pular, gritar, criar sua boneca de sabugo de milho ou seu carrinho de lata, sujar as roupas, se machucar e trabalhar em equipe.

As crianças podem sim se envolver com as tecnologias, afinal essa também é uma característica de sua geração e é necessária para seu relacionamento social. Entretanto, deve se observar a importância de se ter uma infância mais saudável.

No ritmo que a sociedade vem evoluindo, as crianças estão possuindo responsabilidades muito cedo, esse fator, unido com o avanço da tecnologia, forma crianças com distúrbios alimentares, depressivas, atarefadas, vítimas das doenças do século. Falta qualidade de vida, falta a brincadeira que proporcionava isso, aquela que incentiva o movimento, a criatividade, as relações humanas, o desenvolvimento físico, pessoal e intelectual.

Uma atividade simples como a brincadeira, além de importante no desenvolvimento da criança, é também fortalecedora de laços entre pais e filhos. A brincadeira proporciona o contato físico, interação e construção de relação de confiança, fatores essenciais para os relacionamentos em família.

Em busca por melhoria de vida, os pais têm a rotina sobrecarregada de trabalho e por esse fator chegam em sua casa cansados e desmotivados para qualquer outra atividade e acabam deixando de lado a aproximação familiar, o que torna o convívio familiar pesado e muitas vezes inexistente, prejudicando o desenvolvimento afetivo da criança e o relacionamento familiar.

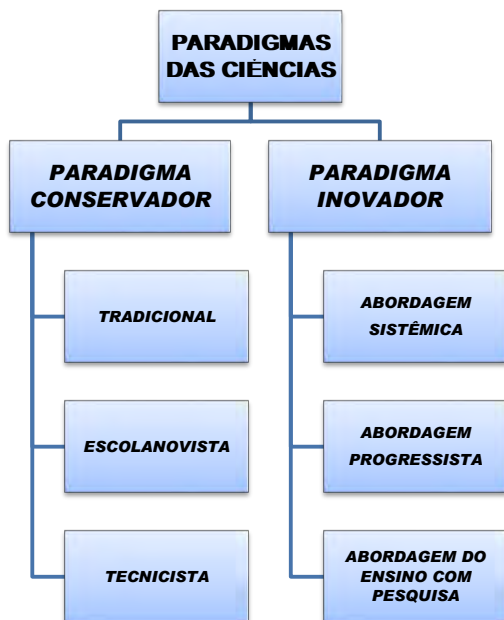
É importante que os pais sejam atenciosos a esse ponto e busquem destinar um tempinho aos seus filhos, administrando um tempo para o trabalho, o descanso e o momento de desenvolver alguma brincadeira. Esse momento é muito prazeroso e pode estreitar os laços de toda a família, pois “a necessidade da brincadeira na infância e seu valor para a aprendizagem e para o equilíbrio pessoal são amplamente reconhecidos [...]. Na brincadeira, é possível tentar todo tipo de habilidades sem a exigência própria das tarefas” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 19).

Atividades simples como fazer cócegas, brincar de cavalinho, montar quebra-cabeça, andar de bicicleta, pintar, brincar de massa de modelar, são exemplos de brincadeiras fáceis que não exigem brinquedos elaborados e contribuem para a construção de habilidades.

O que dizem os paradigmas científicos?

À medida que se muda o contexto social, econômico e político surge a necessidade de se atender o novo mundo, o que reflete na alteração dos processos de ensino para adequasse a nova realidade vigente. Dentro desse contexto, cada paradigma explica coisas do seu tempo de acordo com a concepção de mundo de cada época. Buscando-se desvendar o papel do professor, aluno e a escola ao longo da história fez-se necessário recorrer aos paradigmas buscando-se historicamente compreender como se deu a evolução das práticas pedagógicas.

Figura 1 – Organograma dos paradigmas das ciências



Fonte: Behrens (2010)

A Figura 1 mostra a influência dos paradigmas das ciências no campo educacional. No período do conservadorismo, surge o primeiro paradigma denominado tradicional. Neste paradigma, segundo Behrens (2010, p. 43), “[...] a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender. [...] A metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita”. Trata-se de um professor autoritário que apresenta o conteúdo pronto e acabado, caracterizando o aluno como um mero receptor. A escola se caracteriza como um ambiente conservador que valoriza o ensino humanístico.

O paradigma escolanovista surge por volta de 1930 no Brasil. Fugindo um pouco da abordagem tradicionalista, o ensino centra no sujeito. O professor e a escola, de forma democrática, têm o papel de facilitar a aprendizagem, orientando e coordenando os alunos de forma acolhedora, possibilitando ao aluno agir ativamente no ensino aprendizagem.

Com o advento da tecnologia, a escola objetiva treinar seus alunos para o sistema produtivo das fábricas. O professor tem papel de reprodutor dos conhecimentos, caracterizando assim o paradigma tecnicista.

Com as descobertas surgidas no século XX, ficou necessário esquecer aquela prática do paradigma conservador e voltar-se a um novo olhar para o conhecimento, algo que mudou a prática educativa e ofereceu as pessoas não mais a reprodução, mas sim a produção do conhecimento.

O paradigma inovador, ou seja, o novo paradigma, integra três abordagens observadas na Figura 1: a sistêmica, a progressista e a do ensino com pesquisa. Juntas, essas abordagens caracterizam um paradigma voltado ao melhoramento do ensino, permitindo o desenvolvimento de um aluno integral, sujeito de sua própria aprendizagem, e um professor orientador e incentivador da produção do conhecimento.

A brincadeira como prática pedagógica

A criança, por meio da brincadeira, é levada naturalmente ao aprendizado sem mesmo perceber. Cada tipo de atividade tem seu papel educativo e sua forma de propiciar o aprendizado; se bem usado, facilitará a construção do conhecimento e auxiliará no desenvolvimento cognitivo e

social.

É de fácil percepção que o ato de brincar é importante na educação infantil, sendo um ótimo recurso pedagógico para se trabalhar no dia a dia da sala de aula. Para que essa atividade propicie aprendizado e oportunidades para um crescimento saudável da criança é necessário que os educadores adotem estratégias para uma direção adequada dessa atividade.

O professor deve estar atento na escolha da brincadeira, na forma e no porquê de estar sendo realizada. A brincadeira como qualquer outra atividade em sala deve ser escolhida, organizada e direcionada com um propósito definido.

O trabalho didático deve ser proposto de forma desafiadora, que propicie o pensamento, o senso crítico e que possa incentivar o raciocínio do aluno. Buscando atividades que sejam divertidas e ao mesmo tempo possam estimular a construção do conhecimento.

A brincadeira pode ser vista também como um recurso facilitador para os alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como pode ser um ótimo instrumento de interação entre as disciplinas. Com apenas uma tipo de atividade podemos trabalhar mais de um conteúdo de forma interdisciplinar.

Como recurso facilitador, a brincadeira dentro da prática pedagógica permite ao professor aplicar uma pedagogia diferenciada quebrando o pensamento de uma aprendizagem voltada somente aos livros e atividades pré-definidas. A ideia é proporcionar à criança uma aprendizagem ativa e divertida.

Outro aspecto importante é a interação dos alunos entre si e com o professor, com as trocas de experiências fica mais fácil a criança desenvolver suas habilidades físicas, emocionais e verbais. Segundo Freire (1996, p.77), “[...]”

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo, ensina”.

A formação do professor também é essencial para sua atualização e a busca por novos conhecimentos. É preciso estar aberto ao novo, ser flexível na sua forma de educar, interagindo com o aluno e observando sua realidade. Buscando, dessa maneira, atingir as potencialidades no desenvolvimento da aprendizagem.

Portanto, cabe ao professor estar buscando meios que orientem sua prática pedagógica em parceria com a escola, visando atender as finalidades propostas em cada atividade para que estas não percam o sentido para a criança, levando-a ao desinteresse pela brincadeira, pois na sociedade atual, as brincadeiras estão ficando de lado, seja por falta de espaço, pelas novas tecnologias, por repreensão dos pais ou professores, deixando as brincadeiras apenas para a hora do recreio, mas que essas estabeleçam uma relação contínua com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, cabe à escola oferecer às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, a sua autonomia profissional, e assim criarem bases para atuar na condição de corresponsáveis na tarefa de construção social. Inicialmente, porém, é preciso refletir sobre a verdadeira contribuição de cada um na escola. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros

de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação do funcionamento dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões peculiares, dando à unidade social, vigor e direcionamento firmes.

Cabe lembrar que toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte. Não há como negar as diferenças entre instituições, mas, o que as difere são características devidas à sua sociabilidade própria e maior será o seu desenvolvimento quanto mais atuante for o grupo que nela se fizer participante.

É fundamental o conhecimento do educador acerca do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, considerando-se assim que o professor é um sujeito de grande importância no trabalho na educação infantil, tendo como prioridade a função de educar e cuidar das crianças. Portanto, é de extrema necessidade uma formação de qualidade e a participação de todo o meio escolar para que se tenha uma efetiva aprendizagem.

Por isso, reconhecemos a função pedagógica do trabalho com criança. Com o intuito de se conhecer e vivenciar mais de perto a prática profissional dentro da escola e integrando o conhecimento teórico aprendido durante o curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Piauí, analisamos como se constrói a educação infantil dentro de uma escola pública.

O planejamento de ensino

O planejamento segue as diretrizes sugeridas pela gerência da educação infantil (SEMEC) que estabelece os

assuntos que devem ser trabalhados no decorrer do semestre. Os planos são elaborados em conjunto entre as professoras de cada período. É realizada toda sexta-feira conjuntamente com a pedagoga. Nesse dia, as auxiliares de sala aplicam as atividades propostas sozinhas.

O planejamento é feito de forma integrada entre as professoras de cada sala, é disponibilizado pela pedagoga o tema gerador e as pautas da semana. A partir de discussões em conjunto, as professoras elaboram os planos de toda a semana e opinam sobre assuntos da escola. O tema da semana é o mesmo para as turmas, cabendo ao professor optar por diversificar o seu plano de aula e o seu trabalho.

O ato de planejar é algo que realmente existente na escola, o grupo escolar tem o cuidado de priorizar cada dia letivo com atividades que sejam significativas no aprendizado da criança. As professoras têm o compromisso em cumprir o calendário escolar, opinar e seguir as atividades. O planejar é um momento prazeroso de trocas de experiências e aprendizado.

Espaços físicos da escola: sala de aula e espaços lúdicos

Em termos de estrutura física, a instituição possui cozinha, despensa, depósito para alimentos, refeitório, sala dos professores, diretoria, secretaria, cinco banheiros, sendo um para funcionários, dois banheiros para meninos e dois banheiros para as meninas, cada um contendo vasos sanitários e pias adaptadas às crianças, além de chuveiros.

Possui também oito salas de aula, todas mobiliadas com uma mesa de apoio para o professor, dois armários, oito mesinhas e uma média de quarenta cadeirinhas, três

guarda-volumes e um quadro. Todos os recursos materiais são devidamente utilizados e mantidos em conservação com recursos da Fundação. Conta também com um espaço para a horta e o brinquedoler.

A estrutura física, espaços e os recursos disponíveis na escola são de grande importância para o desenvolvimento infantil. Como as crianças passam a maior parte do seu dia dentro da escola, tomam banho, fazem refeição e dormem. É importante que o ambiente seja acolhedor e saudável. Por isso, a importância de se ter espaços adequados, arejados, atraentes e seguros.

O que é o Projeto Brinquedoler?

Dentre os projetos que contribuem para os objetivos da intuição, existe o Projeto Brinquedoler, que busca, através de atividades lúdicas e de estímulo à leitura, o desenvolvimento intelectual e participativo das crianças do ensino infantil.

Funciona em uma sala ampla de 98m², contando com armários, onde é guardado um pequeno acervo de livro infantil, mesa e uma quantidade insuficiente de brinquedos. Tem o auxílio de um zelador e um funcionário para organizar e acompanhar as atividades desenvolvidas, além de um acompanhamento pedagógico com todo o corpo docente.

Conta também com um veículo confeccionado com material reciclado por nome de Carangoler, onde faz o trajeto semanal previamente estabelecido, contemplando todas as salas de aula, com o objetivo de incentivar a leitura. Para a aquisição e manutenção dos brinquedos e livros, o projeto conta com a iniciativa privada, empresas que contribuem voluntariamente.

É estabelecido um calendário de visitas ao espaço, obedecendo a uma organização de horários, quando todas as crianças são contempladas. O acompanhamento é feito pelos docentes efetivos e auxiliares, este, buscam avaliar as atividades lúdicas através situações que propiciem o desenvolvimento motor, a inter-relação entre a leitura e a ludicidade, a interação com seus pares de forma cooperativa, além do respeito ao próximo, a utilização dos brinquedos e dos livros para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O projeto possui a expectativa de contribuir no desenvolvimento da autoestima, da socialização e da cooperação entre os alunos, com aperfeiçoamento da concentração, da coordenação motora e dos laços afetivos através de situações cotidianas. A escola busca o enriquecimento do aprendizado, disponibilizando aos professores métodos de ensino que contribuam para sua prática através da ludicidade e da leitura unidos à interação entre colegas, educadores, gestores, família e meio.

Ao perguntar à professora Rosa sobre o espaço do Brinquedoler, ela nos responde da seguinte maneira:

O ambiente do brinquedoler é amplo e veio a contribuir como espaço para a brincadeira das crianças, mas existem poucos recursos, os brinquedos estão em maioria velhos e quebrados. Ainda assim só em sair do ambiente da sala de aula, as crianças adoram. (ROSA).

Ao observarmos o espaço como local de ludicidade, percebemos que este tem muito a contribuir no desenvolvimento dos pequenos, é um espaço amplo, atrativo e arejado. O ambiente é organizado de modo que a criança

possa escolher os brinquedos, interagir com os outros e brincar livremente.

A seguir são descritos os espaços e o tempo destinados à prática da brincadeira.

Quadro 1- Espaços e tempo destinados à prática da brincadeira

LOCAL	TIPO DE BRINCADEIRA	DIA DA SEMANA	TEMPO
Brinquedoler	Livre	1 dia na semana	50 minutos
Recreio – Rua das correntes	Orientado	1 dia na semana	15 minutos
Recreio – Rua das correntes	Livre	4 dias na semana	15 minutos
Sala de aula	Livre ou orientado	Possui uso frequente durante as aulas para introduzir algum assunto.	

Fonte: Pesquisa direta

Os espaços físicos destinados à brincadeira são: a própria sala de aula, a Rua das Correntes, localizada entre os prédios que fazem parte da Fundação Nossa Senhora da Paz e é utilizada como pátio durante o recreio para os alunos da educação infantil e ensino fundamental, como também o brinquedoler, que é direcionado especialmente para a educação infantil.

A partir do Quadro 1, observamos que a brincadeira orientada é realizada uma vez por semana, geralmente durante o recreio, com duração de 15 minutos e também utilizada dentro da sala de aula como meio de diversificar

a prática, tornando as aulas mais interessantes aos alunos. As brincadeiras livres são realizadas durante o recreio e no espaço do brinquedoler que é utilizado por cada sala uma vez na semana.

A brincadeira dentro dos muros da escola

Existe o incentivo por parte da escola para o uso do lúdico nas práticas educativas dos docentes, bem como a disponibilização de ambientes que favoreçam a ludicidade. Entre os subsídios que a escola oferece, podemos citar os espaços amplos para a realização de brincadeiras, como o brinquedoler e o pátio, além de recursos como bolas, cordas, bambolês e alguns brinquedos e jogos.

Tratando-se da temática do brincar, perguntamos às professoras: o que é brincar? E obtivemos os seguintes resultados:

O brincar é um momento mágico e espontâneo em que a criança expõe sua imaginação e ainda um momento de socialização com as outras crianças. (MARGARIDA).

É de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem especialmente na educação infantil. O brincar está diretamente ligado às matérias do currículo, como também há momentos de entretenimento. (ROSA).

As respostas das professoras foram o próprio conceito que elas possuem do brincar, indicando a importância que atribuem ao brincar para as crianças. As brincadeiras são utilizadas pelas professoras em três momentos diferentes: no recreio, dentro da sala de aula e no brinquedoler e se dividem

em orientadas e livres.

A brincadeira realizada dentro da sala de aula ocorre em momentos livres como antes das atividades do dia, muitos pais por terem que ir ao trabalho cedo, deixam suas crianças antes do horário de 7h30min na escola, enquanto as crianças esperam o horário de chegada de todos os coleguinhas e o início das atividades pedagógicas. Elas possuem o livre arbítrio para brincar com os brinquedos ou ter o contato com livros infantis existentes na sala de aula. Isso ocorre também no horário de saída, enquanto as crianças esperam seus pais.

Outro momento em que ocorre a brincadeira em sala de aula é quando a professora busca a brincadeira ou música como metodologia para introduzir algum tema durante a aula.

As brincadeiras durante o recreio, em sua maioria, são brincadeiras livres, geralmente observadas pelas auxiliares, enquanto as professoras organizam algumas atividades da escola. O recreio tem duração de 15 minutos e é um momento muito esperado pelas crianças.

As crianças brincam livremente durante o recreio, o brincar livre possibilita à criança agir voluntariamente e como deseja, sem interferência de nenhum adulto.

É perceptível a utilização do imaginário da criança durante as brincadeiras livres. Temos como exemplo o faz de conta, quando as crianças criam representações de situações imaginárias, reproduzindo situações reais ou como elas desejariam que fossem, dando-lhes um novo significado. Por exemplo: quando a criança monta no banco e finge estar pilotando uma moto, ela está conferindo um novo significado ao objeto. Mesmo a brincadeira sendo livre, é interessante que o educador observe a criança para que possa conhecê-la melhor.

Uma vez na semana, o recreio ocorre de forma orientada, a professora leva algum tipo de brincadeira, jogo ou atividade para realizar junto com as crianças. O brincar orientado tem o intuito de ser educativo, em que o professor tem o intuito de ensinar ou melhorar alguma habilidade na criança.

Na brincadeira orientada realizada durante o recreio, a professora tem o intuito de relembrar os numerais ensinados na aula anterior ao recreio, como também melhorar o desenvolvimento motor, social e perceptível das crianças.

Durante as observações, notamos que por diversas vezes o recreio não ocorreu. Para não comprometer a atividade proposta antes, as professoras utilizam o tempo da recreação para a sua conclusão, prejudicando o horário da recreação das crianças.

A brincadeira livre também ocorre no espaço do Brinquedoler, geralmente uma vez na semana. O espaço é amplo e possui diversos brinquedos de maneira organizada ao acesso das crianças.

Geralmente as brincadeiras são observadas pela professora e pela auxiliar, mas, infelizmente, não existe nenhum tipo de registro de forma a descrever e avaliar o desenvolvimento da criança durante a brincadeira, o que nos mostra a falta de importância dada aos professores para esse momento tão rico no desenvolvimento da criança.

Rotina de aulas: revelando as brincadeiras nas práticas pedagógicas das professoras

Esta próxima aos sujeitos pesquisados e participar da realidade daquilo que se busca estudar não é só a chave

para se perceber a realidade, mas a oportunidade de se compreender, comprovar e confrontar aquilo que foi mostrado como correto. Unido aos olhos do observador deve-se esta o entendimento sobre a multiplicidade que se vai encontrar, procurando compreender o sentido dos fatos e fatores para cada ação. Como afirma André:

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (1995, p.37).

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as práticas das professoras das duas salas do primeiro ano da educação infantil, sujeitos da pesquisa, observadas durante a coleta de dados. A seguir, uma pequena amostra descrita de algumas das aulas observadas no turno da manhã.

Aula 1:

O dia começou com a rotina de todos os dias: chegada das crianças, brinquedos e livros espalhados pela sala, para que possam brincar livremente até que todos cheguem e seja a hora de ir ao refeitório. Ao retornarem do lanche, a auxiliar abre a rodinha e a professora inicia com várias músicas e a oração. Esse momento de acolhida é muito prazeroso para as crianças, a escola por ser de caráter religioso ensina às crianças sobre a importância da fé e o hábito de rezar, as músicas as divertem e algumas crianças ainda um pouco

sonolentas acabam espantando a preguiça na hora das cantigas. Como afirma o RCNEI (BRASIL, 1998), a música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar [...], envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta. Esses jogos e brincadeiras são expressão da infância.

Após esse momento, as auxiliares as conduziram a sentar no corredor, enquanto as professoras se organizavam para apresentar e dramatizar a história: “uma florzinha no jardim”. A contação de história neste dia proporcionou o envolvimento de todo o grupo escolar e todas as salas de aula. O intuito foi introduzir o tema meio ambiente, que seria o tema trabalhado durante a semana, a escolha de se ler e dramatizar a história foi muito positiva, pois despertou e atraiu a curiosidade das crianças, além de servir como diversão. Ao voltarem para a sala, a professora retomou a história apresentada no corredor da escola, perguntando as crianças sobre fatos ocorridos, por exemplo: o que tinha no jardim? As cores das flores? O que havia ocorrido com a flor rosa? O que ela fazia? E etc. As crianças muito empolgadas respondiam a professora e iam além, falando de jardins de suas casas ou flores que viram ao fazer passeios.

A professora então propôs um passeio pelas áreas abertas da escola, onde se encontram várias espécies de plantas. O intuito do passeio era o contato das crianças com a natureza, lembrando o assunto que a professora havia abordado sobre seres vivos e seres não vivos. O passeio foi um momento delicioso para as crianças, que deixaram as salas fechadas para sentir a natureza mais perto, todas observavam com muita atenção o que a professora falava e tudo ao redor era uma descoberta prazerosa.

Era mostrado às crianças as folhas, caules, flores e

frutos e a professora aproveitava para perguntar sobre o que era vivo e o que era não vivo, mostrando objetos. A professora aproveitou e levou as crianças também à horta para observarem o cantinho que em outra aula fizeram a plantação de sementes de cenoura. A professora relembra o dia da plantação, aproveitando para falar como as plantas nascem.

Ao voltarem do passeio, a professora entregou papel colorido, lápis e coleção para que as crianças desenhassem tudo o que chamou atenção no passeio, todas adoraram a atividade e soltaram a imaginação com vários desenhos lindos. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz de conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (BRASIL, 1998, p.86).

Aula 2:

Neste dia, houve formação na SEMEC para a professora titular, então a aula foi conduzida pela auxiliar da sala, que no dia anterior havia recebido orientação da professora de como deveria ser realizada a aula daquele dia. A aula começou bem animada, após a rotina de desjejum e a rodinha de música e orações, a professora pediu que em suas carteiras as crianças abaixassem as cabeças e fechassem os olhinhos, enquanto isso ela escondeu algumas figuras do saci pela sala de aula com a finalidade de que as crianças fossem à busca do saci.

Quando a professora pediu para as crianças levantarem as cabeças e abrir os olhos, elas levantaram ouriçadas das

cadeiras, como se já soubessem da atividade que ia seguir. Então, a professora pediu que se sentassem e perguntou o que estava acontecendo, já que em nenhum momento havia pedido para as crianças levantarem. As crianças ficam envergonhadas e se sentam, a professora então explica a atividade, fala que o saci é um garoto que adora brincar de se esconder e que havia vários deles escondidos pela sala para elas procurarem.

O intuito da brincadeira era que as crianças procurassem as figuras realizando a contagem. Primeiro, a professora escondeu três figuras, depois mais cinco, quando as crianças encontravam as figuras a professora as colavam em frente do restante da turma e junto com as crianças realizava a contagem, perguntou quantos meninas e meninos haviam encontrado o saci e qual dos grupos havia encontrado a maior quantidade. O intuito da brincadeira era introduzir a aula sobre os números de zero a dezenove, que seria ministrada na aula da tarde pela professora titular, além de possibilitar às crianças terem noções de quantidade e contagem. Após esse momento, a auxiliar orientou as crianças ao banho, ao almoço e à soneca.

Aula 3:

Antes de ir ao desjejum, as crianças ficaram na sala livremente para brincar, escolhendo brinquedos ou livros distribuídos pela sala. Enquanto as crianças estavam no refeitório, as professoras se organizavam para fazer a contação de história. Foi feito um sorteio entre elas, o intuito era que cada uma contasse uma história em outra sala que não seja a sua. O objetivo de se trocar as professoras é

proporcionar uma leitura diferente para os alunos, sair da rotina de ter sempre a mesma professora em sala e para as professoras proporcionar uma nova experiência. Vai de cada professora a escolha pelos livros e adereços que desejam utilizar na prática da leitura, cada professora tem sua forma de se trabalhar a contação. A escola disponibiliza livros, fantoches, adereços e enfeites para aquelas que desejam diversificar.

Quando as crianças voltaram do refeitório, as auxiliares ajudaram as crianças a fazerem uma roda e disse que havia uma visita especial, que era preciso que elas se comportassem muito bem, então, a professora que já estava preparada bate na porta e entra cantarolando toda animada “Olá! uma linda história agora eu vou cantar”. A professora então conversa com as crianças, perguntando como elas estão, mostra a história, ler o título e pergunta às crianças se elas gostariam de ouvir a história. As crianças empolgadas respondem positivamente.

Após a contação de história, as professoras voltam a sua sala de aula de origem e seguem sua rotina. A professora observada retornou a sua sala e teve uma pequena conversa com as crianças sobre a história contada, perguntando o título, do que se tratava e se haviam gostado. Após a conversa, a professora aplicou com as crianças uma atividade de reforço. Essa atividade é uma proposta bimestral e tem a função de auxiliar as crianças com dificuldades.

A avaliação feita pelas professoras é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, através de observações e registros, onde é analisada a participação das crianças nas aulas, o desenvolvimento durante as atividades e feito o teste diagnóstico, quando a professora individualmente faz o ditado de algumas palavras para se observar o desenvolvimento da

escrita das crianças, detectando o nível que cada uma se encontra.

Organizou as carteiras individualmente e conduziu a atividade questão por questão com as crianças, um pequeno grupo de 5 alunos, que a professora anteriormente havia detectado estar no nível mais avançado que os outros, ficou com a auxiliar para fazer reforço. Após o término da atividade, as crianças se prepararam para o banho e o almoço e em seguinte a soneca. Devido o tempo, as crianças ficaram sem o recreio.

Aula 4:

Ao voltarem do lanche, as crianças formaram fila no corredor para cantar o hino de Teresina e fazer a oração, após esse momento as auxiliares as conduziram à sala de aula onde se iniciou a rotina. perguntando o dia da semana, lembrando a data especial do dia: o aniversário da cidade, retomando o que foi aprendido ao longo da semana, como os pontos turísticos de Teresina e o modo de se preservar e valorizar a cidade.

A professora então propôs a confecção de um bolo com bolas de papel de diversos tamanhos, com intuito das crianças fazerem uma homenagem à bela Teresina. A atividade de desenvolver bolinhas com papel além de ser atrativa possibilita a aprendizagem de domínio ao manipular o papel, contribuindo para o desenvolvimento motor, a observação, a concentração e a autoestima ao perceberem o lindo trabalho produzido.

Após a confecção do bolo em homenagem a Teresina, as três salas de primeiro ano se juntaram em uma só sala para

cantar parabéns para a nossa cidade. A sala de aula estava toda decorada e havia bolo de verdade, balões e pipoca para a festinha de comemoração.

Ao término da atividade, as crianças retornaram para suas salas e a auxiliar da professora ajudou as meninas tirarem a roupa e pediu que as crianças as deixassem em cima da própria cadeira. Ela então entregou a toalha e um cesto para as meninas botarem as calcinhas limpas para serem trocadas no banheiro e outro com a bucha de banho e sabonete. Em seguida, ela repete o mesmo processo com os meninos e forma as filas para se dirigir ao banho. Elas tomam banho, retornam para a sala, se vestem, se penteiam, formam fila, vão para o almoço e retornam à sala para a soneca.

Considerações finais

É necessário destacar a importância de se propiciar à criança um ambiente alfabetizador, mas que não seja restritivamente com o intuito apenas de alfabetizar. É imprescindível planejar atividades que possam ter a participação da ludicidade, como elemento fundamental, brincadeiras livres ou orientadas. Atividades que se utilizem músicas, faz de conta e histórias auxiliam positivamente no desenvolvimento da prática escolar.

Para prender a atenção das crianças é indispensável que a professora as envolva em atividades atrativas, que as permitam interagir, e não ser alunos passivos que só observam, até mesmo porque dificilmente uma criança se prenderá a uma atividade que não seja interessante aos seus olhos. É interessante trabalhar com aquilo que chame sua atenção, que desperte seu interesse e que faça aprender de

forma prazerosa.

É necessário que o professor administre o tempo de cada atividade para que não ocorra a perda de outras, como o caso do recreio, que por diversas vezes não ocorreu por causa do tempo. Certa de que cada criança tem seu tempo de realizar cada atividade, a presença do professor é importante no intuito de ajudá-las a possuir autonomia e a habilidade de administrar seu próprio tempo.

É fundamental que ocorra uma forma de avaliar as crianças ao brincar para se apontar os problemas e posteriormente buscar meios de se trabalhar as dificuldades encontradas. O interessante é observar e formar uma criança integral indo além do ler e escrever.

Durante as observações percebemos que não há uma forma de avaliação sobre o brincar, é como se o próprio ocorresse de forma “aleatória”, as professoras sabem o significado e importância do brincar e o utilizam em suas práticas, mas o seu uso não tem um direcionamento próprio. Isso é perceptível também ao observar e perguntá-las sobre a forma de registro utilizada para descrever, observar e avaliar o desenvolvimento da brincadeira, o que obteve respostas negativas por não existir tal registro.

Deve-se então existir um olhar diferenciado diante das brincadeiras, precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados. Portanto, não basta apenas deixar as crianças brincarem, é importante que em alguns momentos, esta brincadeira seja direcionada e supervisionada para que as professoras ampliem seu conhecimento sobre as possibilidades e dificuldades das crianças e para que estas possam aproveitar ao máximo a riqueza do aprendizado ao brincar.

O educador precisa estar atento, observar e fazer

anotações se for preciso, porque dentro da atividade livre ou direcionada é possível identificar as dificuldades que a criança encontra, seja ela de se socializar, se movimentar, se expressar entre outros.

O brinquedoterapeuta poderia ser muito melhor aproveitado pelas professoras, com atividades direcionadas ao lúdico, sentimos muita falta dos materiais pedagógicos para que os alunos pudessem visualizar brinquedos faltando peças ou quebrados. Outra característica é que no espaço não existe um brinquedista presente para dirigir a brincadeira, o momento é acompanhado pela auxiliar e a professora.

A escola perde muito tempo com a rotina, que não é aproveitada como se deveria. Promover rotinas baseadas em propostas pedagógicas não vive de improviso e a organização da sala também é importante.

Para finalizar, destacamos que a escola precisa ter como dever promover uma educação que, além de oferecer o domínio do conhecimento, seja capaz de desenvolver os alunos de forma afetiva, motora, social e cognitiva, tendo em vista alunos preparados para participar harmoniosamente de uma sociedade. Alunos ativos capazes de criticar e de produzir conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da**

prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.37.
BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ,
Isabel. **Aprender e ensinar na Educação infantil.**
Artes Médicas, 1999. Porto Alegre. Disponível em
< [http://recrutamento.sesisc.org.br/upload/file/
estudoauxiliardesala_rotinas.pdf](http://recrutamento.sesisc.org.br/upload/file/estudoauxiliardesala_rotinas.pdf) > Acesso em: 01 set.2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOMTEMPO, R. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.
In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeiras e educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. Ministério da Justiça. Secretaria da Justiça.
Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. 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. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidades para a Educação Infantil**. Brasília, 2008.

CAMARGO, Regina Célia. **Diversos olhares sobre o brincar**: Vigotsky, Piaget, Montessori, Fernandez, Macedo. 2008. Disponível em: <<http://reginapironatto.blogspot.com.br/2008/07/diversos-olhares-sobre-o-brincar.html>> Acesso em: 13 nov. 2012.

CARVALHO, Elanne Nunes de. **O brincar como processo mediador do aprendizado na criança de 2 a 3 anos**. Trabalho de conclusão do curso de pedagogia. UFPI. Teresina- PI. 2006.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de *et al.* **Psicologia da educação**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOAQUIM, Regiane. **O lúdico na educação infantil**: o brincar e educar. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/50456244/artigo-o-ludico-na-ed>> Acesso em: 15 out. 2012.

LERNER, D. O ensino da aprendizagem escolar: argumento contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1996.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil:** resposta educativa à diversidade. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

SOUZA, Valéria Pereira de. **Concepções do brincar:** teoria e prática pedagógica. 2010. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/36518>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POSSIBILIDADES DE ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DA ZONA RURAL

Baltazar Campos Cortez

Introdução

A proposta aqui apresentada para a discussão trata-se do uso e apropriação do conceito de práticas educativas a partir de histórias de vida de professores e os seus aspectos de formação imbricados ao longo da carreira. Para uma melhor sistematização e organização do estudo proposto, apoiamo-nos em estudos de pesquisadores que se dedicam à investigação sobre a educação, tais como Vásquez (1997), Schön (1992), Pimenta (2002), Tardif e Gauthier (2002) e Souza (2007), dentre outros.

Tal esboço organiza-se em torno das ideias acerca

de uma discussão introdutória expondo o conceito da terminologia prática/práxis, em seguida, discutimos o que é prática, logo depois, apresentamos as concepções e as práticas educativas dentro do contexto específico, no caso, o contexto rural. Estudo este que aqui enfatizamos utilizando como suporte teórico os estudos de Souza (2007), que contribuiu sobremaneira nas discussões referentes às histórias de vida, autobiografias e relatos de formação sobre a escola, a sala de aula, o fazer docente que delineou a nossa proposta de estudo, ilustrando o texto com fragmentos de histórias de vida e relatos de professores que, ao longo de uma época, fizeram-se docentes, tornaram-se professores, compuseram suas memórias, suas experiências de formação e práticas educativas.

Reflexões sobre o conceito de prática educativa

O que caracteriza uma atividade humana como uma ação educativa ou não? Será a forma como é realizada ou o fim que pretende alcançar? De certa forma, tanto a forma como é desenvolvida, como o objetivo que pretende alcançar está presente na ação educativa, pois o fim determina a metodologia adotada.

Se uma determinada prática de formação tende a formar um sujeito crítico, comprometido com a transformação do mundo e autônomo, a sua metodologia tem que ser democrática, conscientizadora e favorecedora de análise crítica da realidade concreta com suas feiuras e belezuras. Não se ensina a ser livre sem a prática da liberdade. Não se ensina a ser crítico sem o exercício da criticidade. E não se constrói a democracia com ações autoritárias.

Antes de entrarmos na questão da prática educativa,

propriamente dita, pensemos e vejamos o significado do termo “educar”. Educar (*educare*, em latim) significa “instruir” e “criar”. Daí, que durante muito tempo, a escola se limitou a simples função de transmitir o saber já produzido pela humanidade e controlar o comportamento dos alunos. Porém, educar é muito mais abrangente e complexo que instruir. Trata-se de um processo de comunicação cultural e socialização por meio do qual a humanidade transmite seu saber e possibilita a ressignificação do saber transmitido e a construção de novos conhecimentos pelas gerações mais novas.

Entendida da forma como fora supracitada, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas como atividade inerente, eminentemente humana, que nos acompanha em todos os espaços. É um equívoco pensar que a educação é uma prática apenas escolar. A escola é apenas um dos espaços onde ela acontece.

Hoje é comum a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal. A primeira refere-se à educação escolar, onde o ensino é sistematizado. A segunda, alude à educação extraescolar, também intencional, mas que acontece em outros espaços de formação como ONGs, casas de recuperação, etc. Por fim, a terceira diz respeito à educação que acontece no cotidiano, sem planejamento, sem intencionalidade, sem conteúdo programático, mas que também educa.

A prática educativa enquanto ação humana

Como percebemos, a prática educativa é inerente ao ser humano. Intencional ou não, toda prática humana educa. É por isso que, enquanto ação, a prática educativa não

pode se restringir ao espaço escolar. A família, a religião, a sociedade e, claro, a escola, também é responsável pela educação.

A escola educa, porém, sua prioridade é ensinar ao aluno o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Aliando ao ensino, está o papel de educar o sujeito para a autonomia epistemológica, para que, sendo capaz de fazer a leitura das palavras possa fazê-la de forma crítica. Fazendo a leitura do mundo, possa reescrevê-lo através da escrita das palavras e através da história.

A essência da ação educativa, segundo Freire (2011), é o diálogo. No diálogo há um compartilhamento de visões de mundo. Este “partilhar com” o outro a nossa visão de mundo não na tentativa de impor nossas crenças a ele, mas buscando a construção de uma consciência coletiva fundada no diálogo e na reflexão crítica é o verdadeiro sentido da educação.

A prática educativa enquanto ação humana carece de amor. Isso porque se a educação é uma prática social fundada no diálogo, sua viabilização exige a presença do amor. Para Freire (2011), “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens (e mulheres) não me é possível dialogar”. (p.111, grifo nosso).

Portanto, a prática educativa enquanto ação humana é um comprometimento político e amoroso que me sensibiliza para a luta em prol da libertação do oprimido. Todavia, como o objetivo principal é a construção da autonomia e da liberdade do outro, não podemos lutar por ele, sem ele.

O passo mais importante na luta pela libertação do oprimido é conscientizá-lo de que é oprimido e que precisa tomar a direção de sua história. Do contrário, abriremos as

porteiros das “senzalas” e o condenaremos a ser escravo da miséria nas ruas. O caminho para a libertação passa pela conscientização. Nesse sentido, a ação educativa humana carece ser também pedagógica.

Todavia, existem várias tendências ou abordagens em educação que orientam e/ou orientaram as práticas educativas ao longo da história da humanidade. Concepções diferentes de ensino-aprendizagem, homem, mundo e sociedade estruturam os paradigmas que norteiam a estrutura da escola, definem o conteúdo a ser utilizado e a forma de abordagem do mesmo, além da prática educativa. Portanto, o paradigma vigente determina a educação que será ofertada pelo sistema educacional institucionalizado.

Em “Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (1999), ao refletir sobre as concepções que atuam na elaboração dos currículos escolares, identifica três teorias que servem de base à educação. São elas: teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica.

Para o autor supracitado, as concepções definidoras do que se deve ensinar em sala de aula e, conseqüentemente, a metodologia a ser empregada, em determinado momento/ espaço histórico foi pautado por um paradigma tradicional-humanístico, noutro, pelo paradigma crítico e noutro por um paradigma pós-crítico. Contudo, isso não significa que os três não coexistam.

Saviani (2001), seguindo uma linha de raciocínio semelhante à de Silva (1999), faz uma caracterização que identifica também três abordagens que orientaram e em alguns casos ainda orientam as práticas de professores e educadores de modo geral. São elas: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teoria histórico-crítica.

Segundo o autor, dentro do quadro das abordagens e práticas não ríticas estão: a) Pedagogia tradicional; b) Pedagogia nova; c) Pedagogia tecnicista. A característica comum a estas três concepções é a crença ingênua de que a educação sozinha é a saída para a erradicação de todas as contradições sociais, inclusive a marginalização. Por ser a escola uma instituição social organizada segundo a lógica dominante, a educação ofertada por ela quase sempre se transforma em um instrumento de marginalização e não de superação da marginalidade.

A concepção crítico-reprodutivista, na qual o autor enquadra as teorias do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista, traz consigo a ideia de que a escola não elimina, mas, ao contrário, reproduz as contradições existentes na sociedade. A marginalização social é legitimada pela escola, uma vez que esta última não aborda em seus conteúdos assuntos que constituem o contexto real e simbólico das classes marginalizadas.

Por outro lado, para não se pregar o fim da escola, Saviani propõe uma teoria histórico-crítica. De acordo com esta concepção, a educação passa a ser entendida como algo determinado historicamente, pois uma vez que foi institucionalizada através da escola, ela passa a representar o modelo vigente de sociedade. Porém, mesmo determinada e atendendo a lógica do sistema capitalista, a educação também exerce uma interferência sobre a sociedade. Portanto, numa relação dialética, a sociedade determina a educação e esta última, sendo crítica, transforma a sociedade. Uma vez transformada, a sociedade continua a determinar a educação, só que de acordo com uma nova lógica e nova estrutura.

Behrens (2010) faz uma discussão na qual constrói dois

eixos que lhe permitem caracterizar e enquadrar as abordagens que, segundo ela, têm orientado as práticas educativas, são eles: “os paradigmas conservadores: a reprodução do conhecimento” e “os paradigmas inovadores: a produção do conhecimento”.

No quadro dos paradigmas conservadores, a autora enquadra a abordagem tradicional, a escolanovista e a tecnicista. A característica comum às três abordagens que compõem o paradigma conservador é o esvaziamento político. Soma-se a isso a ausência de reflexão crítica sobre o papel da escola e do ensino.

Por outro lado, no quadro dos paradigmas inovadores, Behrens (2010) destaca a abordagem holística ou sistêmica, a progressista e a do ensino com pesquisa. Ao contrário das abordagens que constituem o paradigma conservador, as do paradigma inovador propõem um modelo de educação capaz de levar o sujeito a refletir criticamente sobre a realidade da qual faz parte e, sobretudo, sobre as relações de poder e interesses que garantem a manutenção da referida realidade.

Se se pretende superar as insuficiências do modelo conservador, o paradigma emergente deve evitar a separação das três abordagens que o constituem. Primeiro, porque sua visão de educação, de homem e de sociedade é holística, concebendo o mundo como um todo integrado. Segundo, porque a fragmentação compromete a compreensão global permitindo ao sujeito o conhecimento, apenas, de algum aspecto da realidade e nunca do todo. Terceiro, porque a reflexão sobre a realidade total, suas características, suas lógicas e suas crenças é que permitirá a mudança consciente e crítica criadora de conhecimento. Portanto, a prática pedagógica do paradigma inovador deve ser uma prática de pesquisa do todo integral e progressista.

Segundo o pensamento de Behrens (2010) e partindo da análise da discussão que fizemos acima, compreendemos que o paradigma emergente é, ao mesmo tempo, holístico, de ensino com pesquisa e progressista. Assim, decidimos por analisar apenas a prática educativa do educador progressista que, para nós, é um pesquisador holístico e, por isso, também progressista. Mas, afinal, o que é uma prática educativa progressista?

De acordo com Behrens (2010),

o termo progressista, utilizado inicialmente por Sniders (1974) para propor uma postura pedagógica, que, partindo de uma análise crítica das realidades social, afirmou o compromisso e as finalidades sociopolíticas da educação, foi absorvido pelos educadores, de maneira geral, para designar um paradigma inovador na educação. (p. 79)

Como percebemos, tanto o sentido inicial do termo quanto aquele dado posteriormente pelos professores refere-se à necessidade de mudança, de transformação. Porém, a mudança só é possível mediante a tomada de consciência de sua necessidade. Esta última prescinde da análise crítica da realidade. Portanto, o ponto de partida é uma prática pedagógica progressista e a análise crítico-social da realidade para a superação da consciência ingênua.

Construção de saberes sobre a prática docente

O debate ora manifestado trata da aplicação do termo prática. Segundo Ferreira (1997, p. 15), seria “o ato ou efeito de praticar, uso, experiência, exercício, rotina, hábito”.

É um saber advindo da experiência técnica, é a aplicação da teoria. O termo deriva-se do grego “práktikós” de “pratein”, que significa agir, realizar, fazer. De acordo com Japiassú e Marcondes (1993), está relacionado à ação humana sobre os objetos quando aplicado um conhecimento numa atividade efetiva.

O termo práxis (em grego) é utilizado por Marx para designar a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho transforma a si mesmo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1993, p. 99). O autor considera a práxis como uma “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁSQUEZ, 1997, p. 57). Práxis é atividade humana transformadora da realidade natural e humana.

Já a prática pedagógica manifestada como atividade humana poderá passar a ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Aqui, consideramos prática pedagógica repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, a prática repetitiva, a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados, não existe espaço para a criatividade e a ação. Já no segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9) anuncia que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Esse tipo de prática está associado ao desenvolvimento da consciência crítica (conscientização) a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, analisam os problemas e o que possibilita a resolução deles.

Pimenta e Ghedin (2002) fazem uma reflexão afirmando que num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a

teoria encontra-se dissociada da prática. Quando ocorre, o conhecimento e seu processo são tolhidos e dificultados, pois reconhecer a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento, isto é, quando dissociamos essas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe prática sem teoria. Teoria e prática só se realizam como práxis ao agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Ainda, conforme Pimenta e Ghedin (2002), na formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, posto que a última constitui-se em um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, práxis é a ação final em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. Assim, o saber docente é constituído a partir da relação entre a prática e a teoria, que é o resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma espécie de saberes e o educador é responsável pela transmissão desse saber produzido.

O fato do conhecimento não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. E o professor é quem procura articular o saber pesquisado com sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana, o que torna a prática o núcleo vital da produção de um novo conhecimento dentro da práxis.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro neural do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são

formadores de todos os saberes. É na prática refletida que esse conhecimento se produz, indivisível entre teoria e prática.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), a experiência docente como espaço gerador e produtor de conhecimento não será possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. As considerações anteriores geraram discussões e provocaram reflexões sobre as práticas escolares desenvolvidas pelos professores no contexto rural, foco da nossa pesquisa para delineamento da investigação em curso.

No desencadeamento do estudo, colhemos inúmeros depoimentos de professores no entorno rural do município de Oeiras-PI, lócus de nossas investigações, onde assim pudemos observar os dois lados da história: o professor na sua prática pedagógica enquanto professor leigo e, em seguida, o professor após frequentar os cursos de qualificação de nível médio.

Apresentação dos dados e análise

A fim de ilustrarmos e melhor fundamentarmos nossa discussão, fizemos uso de fragmentos de depoimentos de alguns dos sujeitos pesquisados. Com o contato inicial pré-estabelecido, pesquisador e pesquisados tiveram a oportunidade de colher novos depoimentos e assim, observar as “novas” práticas no espaço sala de aula onde estes sujeitos atuam. Esclarecemos que os nomes dos sujeitos aqui anunciados são nomes fictícios, tendo em vista o acordo estabelecido com eles mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Depoimento nº 01

Falando sobre minha prática em sala de aula antes, nós podemos ver hoje a diferença porque, mostrar assim um quadro do antes e do hoje... Antes, a gente vê que era uma questão só tradicional, era o professor com aquele medo ainda de trabalhar, com aquela vergonha, com aquela timidez, e hoje não. Hoje a gente vê aquele professor que busca que não tem mais vergonha. Aquele professor que sempre está atrás, ele sempre trabalha com métodos que estão sendo avaliados no cotidiano dos nossos alunos [...] então hoje a gente trabalha com as experiências. Trabalha com pesquisas. São trabalhos onde a gente faz relatório, faz visitas [...] a gente vê que ele está preparado mesmo. Não faz vergonha de forma alguma... (Prof.^a Ednalva – Loc. Várzea Tranqueira).

Na fala da professora citada, percebemos o nível de evolução que ela adquire, rompendo da prática dita “tradicional” para a prática dita “inovadora”. Há uma satisfação no discurso desses docentes, quando da aplicação de novas técnicas de ensino. O saber-fazer, mediatizado pelo saber-ser demonstrando o grau de amadurecimento a partir da consecução das novas práticas pedagógicas evidenciadas em sala de aula.

Tardif e Gauthier (2002) alertam que os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, apenas um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do

trabalho sobre saberes, em suma, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Assim define de modo geral o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Apesar da formação dos professores leigos no eixo rural ter ocorrido num processo aligeirado, constatamos na pesquisa realizada que, de fato, mudanças significativas foram percebidas nas suas novas práticas educativas. Vejamos, a seguir, o Depoimento n° 02, da professora Celina Maria.

Depoimento n° 02

[...] Era um trabalho tradicional, que a gente levava mais questão professor autoritário dentro da sala de aula [...] Hoje eu trabalho consciente. Vou para dentro da sala de aula por que sei que vou dar conta do recado. Faço planejamento todos os meses. Antes, estudo cada momento em que eu vou para dentro da sala de aula. Eu vou sabendo o que é que eu vou fazer dentro da sala de aula. Caso não dê pra mim atingir o meu objetivo, da forma como eu repassei para meus alunos, no dia seguinte, eu vou procurar outra forma para que eles entendam. A minha maneira de avaliar é através de cada conteúdo repassado ou então cada atividade a cada dia [...] (Professora Celina Maria – Loc. Várzea).

Observamos, no depoimento da professora citada, que a inovação na prática escolar se dá a partir do planejamento das aulas como elemento possibilitador para se traçar um

mapa ou mesmo um roteiro do que se vai fazer em sala de aula. Percebemos a preocupação da professora no que diz respeito à sua atenção focada na aprendizagem dos alunos.

A superação de práticas alienadoras, consequências de uma formação deficitária ou até mesmo incoerente, para práticas de formação reflexiva dá-se não pela simples substituição do conhecimento espontâneo pelo conhecimento científico, mas, com a assimilação da formação reflexiva. Desde um primeiro momento, podemos construir histórias de práticas de formação em que o professor reflita sobre sua prática e a partir da tomada de consciência reconstrua seu conhecimento não só na aplicação de teorias para explicar realidades, mas elaborando sua própria teoria e desenvolvendo por ela um processo científico de autonomia didático-pedagógica e é neste sentido que nos aproximamos do conceito reflexivo de Schön (1992).

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o ‘conhecimento na ação’, mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para Schön (1992), se o professor reflete na ação e sobre a ação, converte-se num investigador na sala de aula. “Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração” (SCHÖN, 1992, p.105-106).

As histórias de vida ou as histórias das práticas de formação docente dão também outro colorido a essa nossa discussão, porque, de um modo geral, ela está incrustada nas relações sociais estabelecidas pelos docentes. Objetivando enriquecê-la, evidenciamos aqui duas histórias de vida de professores, também sujeitos da pesquisa a qual nos referimos anteriormente. A análise da trajetória de

vida educativa dos professores revela aspectos humanos existentes que interferem no lado profissional, importantes para a compreensão do assunto principal aqui abordado, um exemplo disso é a história de vida do Professor Manoel, que revela o quanto os aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas educativas em sala de aula, como podemos conferir a seguir.

Depoimento nº 03

Comecei a vida escolar um pouco atrasado, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola. Sendo elas analfabetas. Não davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor [...] Meus professores de ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas como profissionais, usavam muito o tradicionalismo [...] Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem de me expressar. [...] A escola não tinha estrutura. Cadeiras não existiam. Os alunos sentavam-se em pedaços de madeiras [...] Tudo era feito aleatoriamente [...] eu morava a 3 km da escola [...] As professoras pouco ensinavam conteúdos, era mais brincadeiras, comemorar as datas cívicas, tudo era razão de feriado ou dia santo [...]. (Professor Manoel – Loc. Caraíbas).

Percebemos na fala do professor Manoel como aconteciam as atividades curriculares, confundindo-se com costumes e festividades locais, sendo esta uma prática evidente de muitos professores leigos, que, sem a devida formação, incorporam as tradições da cultura local em suas práticas educativas cotidianas. Tais práticas educativas refletem a força do currículo oculto na atividade de sala de aula ou

mesmo como atividade para preencher o tempo em virtude do despreparo profissional do professor, que até mesmo pela força das tradições de identidade cultural local que prevalece sobre o currículo oficial. Tal ênfase poder-se-ia constituir como um elemento indispensável para a aprendizagem dos alunos, porém, torna-se um escamoteamento de conteúdo do currículo oficial em razão dos poucos conhecimentos pedagógicos do professor leigo, conforme o período a que se reportou o nosso personagem na sua história de vida.

A história seguinte, da professora Maria do Perpétuo Socorro, revela-nos como uma história de vida se funde com uma história de práticas de formação e vice-versa.

Reconhecemos que, em muitas situações, o professor rural não só percebe sua exclusão profissional, bem como sua exclusão social. Porém, o exercício do magistério, mesmo em condições de professor leigo, ajuda a recuperar sua autoestima em relação às experiências vividas. A história de vida da Professora Maria do Perpétuo Socorro nos esclarece isso.

Depoimento nº 04

Em 1961 eu vim para a cidade, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora [...] Os meus pais não tinham condições de me colocar em casa própria [...] Era uma vida sofrida [...] era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa [...] As duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária [...] Eu tinha 11 anos na época: carregava água, porque não tinha água encanada [...] estudava à tarde. Quando elas chegavam eu já estava com o almoço pronto, e tudo arrumado e já esperando para a gente almoçar [...]. (Professora Maria do Perpétuo Socorro -Oeiras/PI)

A história da professora Maria do Perpétuo Socorro, ressalta a luta de grande parcela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia, no sentido da igualdade dos direitos e, por conseguinte, a luta pela conquista da cidadania. A mesma professora prossegue no seu relato:

Eu comecei a trabalhar lá no interior em 1970. Foi assim, foi um período muito sofrido [...] eu comecei lecionando sem ganhar, assim como eu estou lhe dizendo, porque naquela vontade de ensinar aquelas crianças, a saber, alguma coisa. Depois quando foi em 1970, isso foram mais ou menos em 1968, 1969, que eu fiquei lecionando assim, quase mesmo só para ajudar [...] Eu já estava com 20 anos quando comecei a trabalhar pela prefeitura [...] A escola era a casa do meu pai [...] era simplesmente a mesa com bancos [...] porque naquela época não se tinha móveis [...].

Do imprevisto ao improvisado, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do professor leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo seus antigos professores.

Considerações finais

Ressaltamos que a proposta aqui apresentada foi no sentido de mostrar como as histórias de vida se confundem com as nossas histórias de formação, com as nossas práticas educativas.

Sendo assim, concluímos que as histórias de vida permitem-nos adentrar num emaranhado de situações, de conflitos, de confissões, de crenças e de oportunidade ao estabelecermos um campo que sempre está em movimento.

As práticas educativas estão, na verdade, em constante movimento. Os depoimentos colhidos, as histórias contadas pelos professores-sujeitos da pesquisa muito nos disseram e muito ainda irão nos dizer quando estabelecemos o vínculo pesquisador-pesquisados.

Aqui não concluímos, aqui não colocamos um ponto final neste trabalho, mas, porque não dizer, colocamos reticências, somos inconclusos neste momento, pois ainda há muito o que se observar, ainda há muito o que se analisar a partir de cada história de cada prática educativa executada nos diversos espaços da escola, da sala de aula.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e outros. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Márcia Ondina V. *et al.* (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Paulo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores**. Fundamentos e epistemologia. Seminário de Pesquisa sobre Saberes Docentes. Fortaleza: UFC/FACED, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1997.

DISCUTINDO AS PRÁTICAS QUE SE REALIZAM EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Isolina Costa Damasceno

Nossa busca: o começo da discussão

Esse capítulo foi produzido com a intenção de discutir as práticas realizadas pelas professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais, e apresentar análise de episódios em que buscamos situar as práticas realizadas pelas partícipes durante a investigação do curso de mestrado em educação realizada nos anos de 2011 e 2012. A pesquisa ocorreu com a colaboração do Núcleo FORMAR, grupo de estudos que reúne semanalmente, estudantes, professores e pesquisadores que, de forma colaborativa, desenvolvem projetos de pesquisa em nível de graduação, mestrado e doutorado.

A busca por práticas que transformassem o ensino de

Matemática e possibilitassem a aproximação dos conteúdos matemáticos ensinados nas escolas com as vivências dos alunos foi algo que nos motivou a aprofundar estudos nessa temática que se materializaram em uma investigação conduzida por questionamentos que originaram os seguintes objetivos específicos: (1) identificar os sentidos negociados e os significados compartilhados das práticas educativas das professoras no ensino de Matemática; (2) caracterizar as práticas educativas utilizadas pelas professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais; (3) analisar a relação existente entre as práticas educativas das professoras e os sentidos e os significados atribuídos ao que fazem. Neste capítulo, focalizaremos os resultados obtidos no segundo objetivo, bem como a expansão desses resultados com a análise de práticas realizadas pelas professoras no ensino da Matemática.

A investigação teve adesão voluntária das professoras dos anos iniciais de uma escola privada de Teresina-PI, que compartilharam o desejo de participar e de dialogar sobre o ensino de Matemática e as práticas realizadas para esse ensino, criando na própria escola ambiente de formação e de produção de conhecimentos.

Considerando que as práticas das professoras se realizam a partir das experiências vivenciadas em contextos educacionais, e que a educação é um fenômeno sócio-histórico e cultural, para realizar esta investigação nos pautamos nos princípios do materialismo histórico dialético, da abordagem sócio-histórica (VIGOTSKI, 1998) e da pesquisa colaborativa para discutir os sentidos e os significados de ensinar Matemática, produzidos pelas professoras colaboradoras, ao longo da sua história, a partir da reflexão crítica das práticas realizadas no contexto escolar.

A necessidade de conhecer e transformar o ensino de Matemática nos tornou pesquisadora da nossa própria prática, quando vivenciamos questões complexas durante nossa trajetória profissional de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e atualmente como professora formadora de professores. A busca por práticas que transformassem o ensino de Matemática e possibilitassem a aproximação dos conteúdos matemáticos ensinados nas escolas com as vivências dos alunos, foi algo que nos motivou a aprofundar estudos nessa temática e que apresentamos neste trabalho.

Diante de nossa proposta de investigação a respeito dos sentidos e dos significados de ensinar de Matemática, apresentamos a discussão em que dialogamos com as propostas que tratam dos tipos de práticas de ensino que encontramos em livros, seminários, dissertações e teses, e outras fontes, para ampliar nossa compreensão dessas práticas e auxiliar na discussão proposta durante a realização de nossa pesquisa. Assim, buscamos em autores como Franco (2006, 2012), Tacca (2006), Souza (2009), Vásquez (2007), Imbert (2003), Libâneo (1994, 2012), Brzezinsk (2002), situar dentre as práticas educativas, docentes ou pedagógicas, aquelas que são utilizadas pelas professoras colaboradoras desta investigação.

Nessa perspectiva, buscamos, nos autores que pesquisam essa temática, subsídios para fundamentar esta discussão, muito embora saibamos de antemão que situar esses tipos de práticas realizadas na ação do professor não é tarefa fácil, pois ainda encontramos muita polêmica em torno desse tema, que não possui definição clara de prática educativa, docente e pedagógica, ou um único conceito que possamos nos apropriar e utilizar em nossa caracterização. Apresentamos também o que os autores discutem sobre

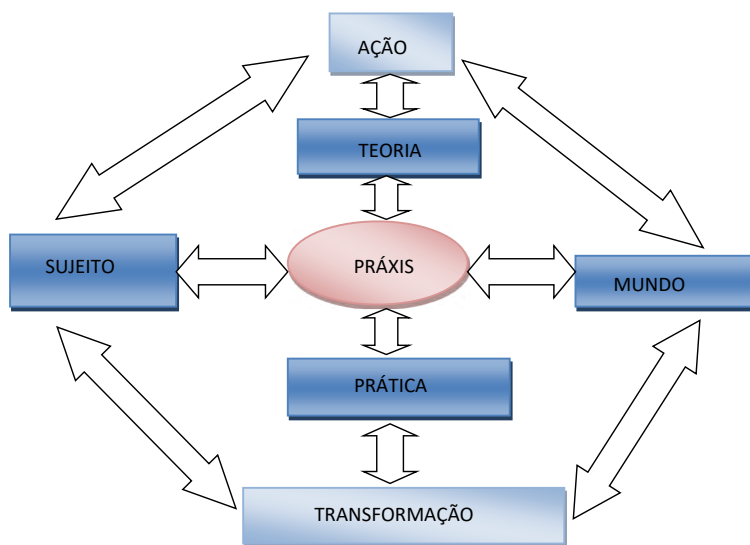
práxis como possibilidade de uma prática transformadora, que ocorre na relação dialética de transformação entre o sujeito e o mundo.

Práxis: que prática é essa?

Ao realizar a discussão sobre práxis, em nossa pesquisa, iniciamos com o questionamento, realizado por Imbert (2003), sobre a possibilidade de haver ou não nas relações que se estabelecem e se efetivam na escola um lugar para práxis, considerando o que caracteriza práxis.

Segundo o autor supracitado, o que ocorre, na maioria das vezes, dentro da escola, são simples práticas que ocupam tempo e espaço, e que visam à produção de aprendizagem e de saberes dos sujeitos, que recebem essas aprendizagens ausentes de construção de autonomia, que não deve ser pensada como fim definido, mas deve ser vista como começo, entrada num processo indeterminado “[...] de um fazer criador de realidades e de sentidos novos” (IMBERT, 2003, p. 18), existindo somente na permanência da condição de estado inacabado, em que a relação entre os sujeitos envolvidos vai além da manipulação e cria possibilidades de emancipação e de transformação. A perspectiva da práxis é de um fazer criador de realidades e de sentidos novos. A relação pedagógica se desenvolve entre sujeitos engajados, cada um por seu lado, num processo cuja visão não é mais o acabamento, mas um estado de inacabamento (IMBERT, 2003, p. 18).

Figura 1 – Representação da práxis



Fonte: Criação da pesquisadora baseada em leituras de Vásquez (2007) e Imbert (2003).

Como mostra a Figura 1, a relação dialética teoria e prática leva à imersão dos sujeitos no processo de reflexão crítica de suas ações no mundo, em que ocorre a transformação e a produção de novos conhecimentos, por meio de atividade material, consciente e adequada aos fins almejados, em que a prática enriquece a teoria e ambas, teoria e prática, formam uma unidade indissolúvel, em que são ao mesmo tempo autônomas e dependentes uma da outra (VÁSQUEZ, 2007). A práxis é necessariamente transformadora.

Considerando que a teoria em si não transforma o mundo, a atividade teórica por si só não é práxis, pois não produz nenhuma mudança real. Práxis não é somente pensar

o fato, mas busca a sua transformação, pois o produto da consciência precisa se materializar para que a transformação penetre no próprio fato.

Compreendemos, assim, práxis como atividade social que relaciona teoria e prática de maneira consciente, crítica e reflexiva, e que leva a autonomia dos sujeitos por meio de abertura de possibilidades, provocando necessariamente a transformação dos sujeitos e dos contextos. É a relação dialética de transformação do sujeito e do mundo, em que o sujeito transforma o mundo, e à medida que o transforma é transformado por ele, sintetizada na Figura 1.

Souza (2009), diante de muitas inquietações resultantes dos estudos de diversos pesquisadores sobre as práticas realizadas nas escolas, propõe a utilização do termo práxis pedagógica para ajudar a compreender e a organizar a ação coletiva das agências formadoras de sujeitos, seja em nível superior, na educação básica, ou de outros processos educativos, cuja finalidade é a formação humana do sujeito humano.

Segundo o autor supracitado, a formação escolar de um sujeito social, em qualquer nível de ensino, não se reduz apenas na ação dos professores. Ela é resultante de um conjunto de práticas que se realizam em instituições formadoras e envolvem a prática docente, a prática discente, a prática gestora, bem como a prática epistemológica. Ainda influenciam na formação dos sujeitos, outras práticas sob as quais os formandos vivem sua existência e suas experiências culturais, presentes nas práticas econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais. “A práxis pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados de forma intencional, por instituições socialmente para isso

designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 34), que leva à produção de conhecimentos e à transformação de sujeitos e de contextos.

A práxis pedagógica é então a inter-relação de práticas dos sujeitos sociais formadores, que objetivam a formação e a transformação de sujeitos, respondendo as exigências de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico, em que conhecimentos são produzidos e por meio de sua produção, os sujeitos se transformam.

Na investigação da produção de sentidos e de significados de ensinar Matemática, refletimos sobre a possibilidade das práticas realizadas pelas professoras colaboradoras se transformarem em práxis, por meio do exercício de reflexividade realizado nas sessões reflexivas em contextos colaborativos.

Durante a nossa proposta de investigação, emergiu a necessidade de discutirmos as características e a diferenciação entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente, para melhor situarmos as práticas realizadas pelas professoras, cuja síntese apresentamos neste capítulo.

Prática educativa, prática pedagógica e prática docente: onde se situa minha ação?

Iniciamos caracterizando prática educativa como sendo a ação de educar mais ampla que acontece na sociedade. “É um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16), que ocorre por meio de ações educativas em diferentes espaços, objetivando a formação e o desenvolvimento dos sujeitos e sua preparação

para participar ativamente da coletividade.

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas o processo de promover nos sujeitos a humanização por meio do conhecimento e da experiência cultural acumulada, tornando-os aptos a atuar como cidadãos ativos e transformadores, ocorrendo em grande variedade de instituições, em que o meio social os influenciam e os transformam, e que também provocam transformação nesse meio social. “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Rocha (2012), ao discutir práticas educativas em sua pesquisa, defende que elas ocorrem em diferentes espaços e em qualquer modalidade da educação, e que segundo Libâneo (2012), classificam-se em informais, não formais e formais. As práticas educativas informais não trazem a marca da intencionalidade, da sistematização e ocorrem sem planejamento estruturado, apresentando-se dispersas e difusas. Nas práticas educativas não formais, as atividades possuem intencionalidade, mas se caracterizam com baixo grau de estruturação e de sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas. E a prática educativa formal, cuja estruturação, organização e planejamento possuem intencionalidade que buscam atingir objetivos previamente discutidos (ROCHA, 2012).

Compreendemos prática educativa como uma ação social que ocorre em diferentes espaços e é consciente dos seus objetivos. É uma prática sistemática, intencional e reflexiva que visa humanização e transformação dos sujeitos, e se efetiva nos contextos sociais marcados pela contradição, por exemplo, a escola, que deveria formar o cidadão autônomo, crítico e reflexivo, por meio da produção compartilhada de conhecimentos, mas que ainda continua reproduzindo

conteúdos de forma engessada e compartimentada, distante da realidade dos alunos, formando sujeitos acríticos, alienados e analfabetos matematicamente.

Segundo Franco (2012), é comum pensarmos em prática educativa e prática pedagógica como expressões sinônimas. Para o autor, enquanto as práticas educativas ocorrem para a concretização dos processos educacionais, as práticas pedagógicas são realizadas para concretizar processos pedagógicos. “São as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 172), que se desenvolvem por meio de negociação ou de imposição e produzem alterações no ambiente da sala, nas representações sociais dos sentidos da escola e da aprendizagem.

A prática pedagógica caracteriza-se como atividade social e sistemática que articula os saberes pedagógicos, visando à transformação dos sujeitos e dos contextos onde se realiza. Pode acontecer em diferentes espaços, escolares e não escolares. No contexto escolar, as práticas pedagógicas dos professores podem conduzir os sujeitos que aprendem a processos de reificação ou de emancipação, formando cidadãos e alienados ou autônomos, conscientes e reflexivos, devido seu caráter intencional e político.

Segundo Franco (2012), a construção da prática pedagógica pelo professor está em contínuo processo de diálogo com o que faz e como deve fazer. É uma construção e desconstrução em busca de novos meios e possibilidades em processo dinâmico que faz da prática do professor uma prática pedagógica.

As práticas pedagógicas estruturam-se a partir dos

saberes pedagógicos e das experiências vivenciadas ao longo da história pessoal e profissional dos professores. Produzem conhecimentos e delineiam a identidade do professor, caracterizando-se como atividade social, intencional, planejada para a formação do indivíduo através de objetivos construídos por critérios socialmente constituídos e visando à transformação desses sujeitos.

De acordo com Franco (2006), existe uma falta de clareza em relação a saberes pedagógicos que são muitas vezes compreendidos como saberes resultantes da experiência prática dos professores nos exercícios repetitivos dos procedimentos metodológicos, havendo grandes equívocos quando os docentes se referem a saberes pedagógicos, observados em suas pesquisas, cujo conceito está permeado por “noções simplistas, de senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, dede o ‘dom de ensinar’, passando pelo saber de aplicar técnicas e métodos, ou mesmo saber transmitir conteúdos”. (FRANCO, 2006, p. 31)

Brzezinski (2002), quando se refere ao trabalho do professor em instituições escolares, define saberes pedagógicos como o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e do conhecimento pedagógico que se constituem, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente, e que ocorre no contexto da escola – instituição social, historicamente construída para promover o ensino formal sistematizado.

Compreendemos que os saberes pedagógicos se fundamentam na relação dialética teoria/prática *versus* prática/teoria, que a modificam e que estruturam a prática pedagógica, transformando o conhecimento e a identidade do professor. A prática pedagógica é uma ação consciente, interativa e planejada, possui intencionalidade e é voltada

para formação de sujeitos por meio de objetivos construídos por critérios socialmente constituídos e articula teoria e prática.

Para se acreditar que os saberes pedagógicos podem e devem existir é preciso verificar inicialmente que, prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos. (FRANCO 2006, p. 31)

De acordo com a autora citada, as práticas pedagógicas também condicionam e instituem as práticas docentes, e essas se transformam de fora para dentro das salas de aula. Porém, nem toda prática docente é pedagógica. A prática docente caracteriza-se como prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação (FRANCO, 2012).

Para Franco (2006), a atividade docente caracteriza-se como uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que se constituem ao mesmo tempo em que são transformados pelos sujeitos dessa prática (FRANCO, 2006). A ação intencional, sistemática, desenvolvida no âmbito das instituições formais, que possui dimensão pedagógica e que caracteriza a prática do professor em sala de aula, é denominada de prática docente. “A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente

do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (ENRICONE, 2004, p. 78).

O desenvolvimento da prática docente do professor se traduz no compromisso manifestado no desempenho de sua função como educador. A sua atuação pedagógica deve incorporar não apenas os conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados e das teorias aprendidas em sua formação, mas inclui, também, os valores que sustentam sua filosofia de vida. O professor assume compromisso social com a aprendizagem dos seus alunos, sendo consciente do sentido de sua aula para formação desse aluno e do significado de sua ação para a transformação de contextos sociais além do espaço da sala de aula.

Dessa forma, compreendemos a prática docente como atividade social sistemática ou sistemática desenvolvida em contextos educacionais, a partir da mediação pedagógica, que visa ao processo de ensino e de aprendizagem, à formação humana e à transformação dos sujeitos, considerando os aspectos históricos e culturais.

Apresentamos, no Quadro 1, a síntese da discussão sobre prática educativa, prática pedagógica e prática docente que realizamos com objetivo de situar as práticas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa que investiga os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais.

Quadro 1 - Síntese da discussão sobre os tipos de prática

Tipos de práticas	Características	Fundamentação
Prática educativa	Social, universal, sistemática e intencional Ocorre em diferentes espaços por meio de ações educativas Visa humanização e transformação Reflexiva	Souza (2009) Libâneo (1994, 2005) Brzezeinski (2002)
Prática pedagógica	Social, sistemática e intencional Articula os saberes pedagógicos Ocorre em espaços escolares e não escolares. Visa à humanização e transformação Reflexiva e crítica Unidade teoria e prática	Souza (2009) Franco (2006, 2012) Perrenoud (1997) Libâneo (2012) Imbert (2003)
Prática docente	Social, sistemática e intencional Possui dimensão pedagógica Visa o processo de ensino e de aprendizagem, a formação e transformação dos sujeitos e dos contextos, e ocorrem contextos educacionais Reflexiva	Souza (2009) Franco (2006, 2012) Brzezinski (2002) Libâneo (2012) Enricone (2004)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da discussão elaborada sobre as práticas educativa, pedagógica e docente, identificamos, no estudo teórico e nos enunciados das professoras colaboradoras da

pesquisa realizada, que as características das práticas que elas desenvolvem para o ensino de Matemática, estão mais próximas das práticas educativas, que, nesta investigação, denominamos de práticas educativas reiterativas e práticas educativas criativas. Para classificar as práticas das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais, nesta pesquisa, buscamos fundamentação em Franco (2006, 2012), Floriani (2000), Tacca (2006), Esteban e Zaccur (2002), Vásquez (2007) e Freire (1987).

Práticas educativas: reiterativas e criativas

Denominamos de práticas educativas reiterativas a ação do professor que se apresenta de forma mecanizada, rotineira e acrítica. Toma por base prática já existente, que serve de modelo ou receita, cujo modo de realizar já é previamente conhecido, do qual se acredita na mínima possibilidade de erro e de imprevisibilidade.

As práticas educativas reiterativas não articulam a teoria à prática, impossibilitando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, limitando-se a reproduzir e executar tarefas sem questionamentos e de forma repetitiva. Freire (1987), ao questionar o modelo de ensino que utiliza esse tipo de prática, enfatiza que:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1987, p. 58).

De acordo com o autor supracitado, verificamos que a prática reiterativa não produz nova realidade e nem provoca mudanças qualitativas na realidade já existente, pois se utiliza de discurso limitado, em que o professor repete os conteúdos e ensina os alunos a repeti-los, sem questionamentos, obstruindo os caminhos para a criação e a mudança, quando “[...] não transforma ‘criadoramente’ ainda que contribua para ampliar a área do já criado [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 275), e não faz emergir nova realidade, apenas multiplica quantitativamente mudanças qualitativas já produzidas anteriormente, que lhes servem de modelo, assegurando que o resultado real do processo corresponde plenamente ao resultado ideal. Nessa perspectiva, “fazer é repetir ou imitar outro fazer” (VÁSQUEZ, 2007, p. 275), em que a repetição do processo variadas vezes dá a certeza da obtenção do produto desejado.

No ensino de Matemática, esse tipo de prática não cria possibilidades para que as professoras desenvolvam visão clara e global do trabalho que realizam com os conteúdos matemáticos, impossibilitando a elaboração de propostas didáticas que lhes auxiliem a superar as dificuldades encontradas para esse ensino (FLORIANI, 2000). Com relação aos alunos, tornam-se sujeitos acríticos, dependentes do professor, e se limitam a copiar e a decorar algoritmos desprovidos de sentidos e de significados, comprometendo a aprendizagem dos conteúdos matemáticos e criando um sentimento de aversão pelo seu estudo.

As práticas educativas criativas apoiam-se na concepção de homem baseada na perspectiva sócio-histórica, que se desenvolve nas interações estabelecidas em seus contextos de ação, possuindo níveis de desenvolvimento diferentes e que devem ser considerados no processo de ensino dos conteúdos matemáticos. “O grau de consciência e criatividade

dos sujeitos sobre si mesmos e suas ações é diferenciado de modo que a capacidade de criação e apropriação do conhecimento é igualmente diferenciada” (TACCA, 2006, p. 21). Os saberes produzidos são decorrentes da prática social e reflexiva do professor e dos alunos, em relação dialética, na qual a teoria norteia a prática e a prática transforma a teoria, possibilitando a produção de conhecimento em diferentes níveis, de acordo com as compreensões dos alunos.

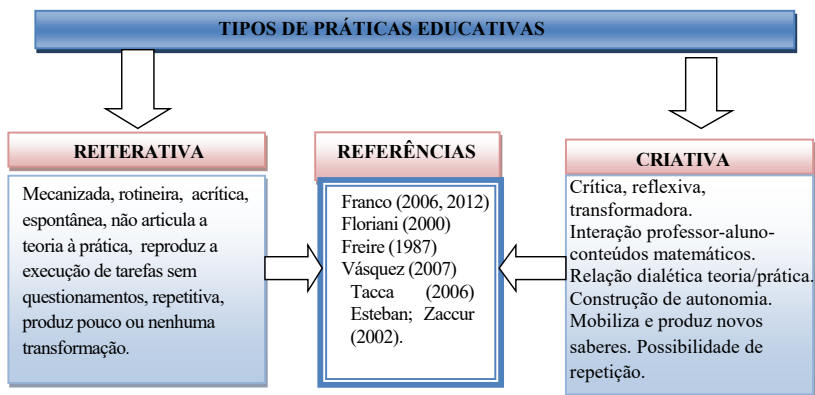
A prática educativa criativa se produz na necessidade de enfrentamento de situações novas, na busca de soluções para os problemas propostos. E, no ensino dos conteúdos matemáticos, esse tipo de prática possibilita a construção da autonomia dos alunos, permitindo-lhes enfrentar situações novas na resolução de problemas, dentro e fora do contexto escolar. “O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções” (VÁSQUEZ, 2007, p. 267). Ao encontrar solução para determinados problemas, professores e alunos não se limitam a repetir ou a imitar a forma como resolveram, mas criam novas necessidades que a repetição ou a imitação já não bastam para solucionar os novos problemas, que surgem por meio das exigências produzidas no processo de reflexão sobre a ação que realizam. Dessa forma, as práticas educativas criativas são reflexivas, críticas, e transformadoras.

A prática criativa mobiliza os saberes do professor, tornando-o crítico e reflexivo. Por meio da reflexão, o professor compreende que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática não é somente privilégio das escolas e das universidades ou dos centros de pesquisa, mas compreende que ele também produz teorias que podem contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas pelos professores para o ensino de Matemática.

É importante ressaltar que, na prática criativa, as soluções alcançadas possuem certa esfera de validade, podendo ser generalizadas e, portanto, repetidas enquanto essa validade permitir. Compreendendo que o homem vive em constante estado criador, Vásquez (2007, p. 167) postula que “a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação”, permitindo a repetição enquanto novas exigências de adaptação não lhe apresentem a necessidade de criar. Verificamos que, no contexto da sala de aula, a prática educativa criativa não está isenta de elementos da prática educativa reiterativa.

Para ampliar a compreensão dos sentidos e significados de ensinar Matemática, buscamos caracterizar as práticas educativas das professoras colaboradoras que neste estudo denominamos de práticas educativas reiterativas e práticas educativas criativas, como apresentamos na Figura 2.

Figura 2 - Tipos de práticas educativas utilizados para o ensino de Matemática



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como exposto na figura, utilizamos neste estudo as denominações de práticas educativas reiterativas que se caracterizam pela repetição, espontaneidade e reprodução, e as práticas educativas criativas, que possibilitam a relação dialética entre a teoria e a prática e mobilizam e produzem de novos saberes. Por meio da caracterização das práticas educativas realizadas pelas professoras colaboradoras, buscamos analisar a relação entre essas práticas e os sentidos e os significados que elas atribuem ao ensino que realizam.

A seguir, apresentamos um episódio em que discutimos e analisamos o movimento de negociação de sentidos e compartilhamento de significados de ensinar Matemática e a relação com as práticas educativas das professoras dos anos iniciais, partícipes de nossa pesquisa.

Reconhecendo nossas práticas: um diálogo reflexivo

Durante esse encontro, que denominamos de sessão reflexiva, participaram as professoras Vermelha (1º ano), Amarela (2º ano), Pink (3º ano) e Arco-íris (pesquisadora). Para identificar e caracterizar as ações realizadas pelas professoras colaboradoras, utilizamos o material produzido no encontro dos núcleos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em junho de 2011, cujo tema discutido foram tipos de práticas educativas desenvolvidas em diversos contextos de formação. Realizamos a reflexão crítica do desempenho em sala de aula das professoras colaboradoras, a partir dos seus próprios relatos registrados no primeiro encontro colaborativo. Além da linguagem utilizada como instrumento mediador, o material descrito anteriormente teve como

objetivo mediar os diálogos e caracterizar as práticas das professoras.

Iniciamos o processo de reflexão questionando as ações que realizamos em nossas aulas de Matemática para evidenciar nelas as características das ações que desenvolvemos para o ensino dessa disciplina questionando as práticas que utilizamos:

Arco-Íris: Às vezes a gente trabalha junto, estuda junto. Por que que as práticas, elas não são únicas? Eu tenho a minha, você tem a sua, você tem a sua, por quê?

Pink: Porque todo ser é individual. Cada um tem uma forma de ser, de... por exemplo, a prática, não é só a prática... não é ela que vai dar o êxito, e sim a atuação da prática.

Arco-íris: Então você acha que não é como uma “receita”? Que pode haver vários tipos de práticas?

Pink: Não! (pausa). E até uma receita... pode dar errado.

Amarela: É... um bolo...

Pink: A teoria pode ser única, mas o “assar” da teoria é diferente pra cada pessoa!

Arco Íris: O que você quer dizer com o “assar da teoria, Pink?

Amarela: É mais ou menos assim: eu tenho um jeito

de fazer, ela tem outro. Eu posso dar passo a passo, a “receita”, mas ela vai mudar alguma coisa, e não vai ter o mesmo êxito que eu tive.

Arco-íris: E o que poderia estar acontecendo para que esses resultados de vocês sejam diferentes?

Amarela: É o que eu venho comentando, eu vejo assim: tudo tem um percurso na vida da gente.

Analisando os enunciados acima, verificamos que a professora Pink esboça o entendimento de que as práticas são diferenciadas somente pela ação do professor, evidenciando a compreensão de que existe uma só teoria sobre práticas e o que diferencia uma da outra é a atuação do professor, como afirmou no seu enunciado: “cada um tem uma forma de ser...”. A professora Amarela coaduna com a afirmação de Pink quando compara o fazer do professor com uma “receita de bolo”, descrito por ela como uma orientação que mesmo sendo repassada, cada pessoa tem uma maneira diferente de fazer, e o resultado final, no caso do bolo, também não é o mesmo. Mas esboça uma compreensão mais expandida sobre o tema discutido, quando afirma que é preciso conhecer a história do sujeito, para compreender suas ações, quando questionamos sobre o êxito do trabalho do professor.

Nos discursos das professoras Pink e Amarela está explícito que elas ainda não conseguem identificar os tipos de práticas que realizam em suas aulas; que as práticas educativa, pedagógica e docente são norteadas por diferentes teorias, que as diferenciam e as caracterizam como afirmam Libâneo (1994, 2012), Souza (2009), Franco (2006, 2012), autores que fundamentaram essa discussão neste estudo e que

contradizem o que pensam as professoras sobre a existência de uma só teoria que norteie as atividades docentes. O aparente desconhecimento sobre as teorias que orientam as práticas de ensino impossibilita a diferenciação dos tipos de práticas pelas professoras colaboradoras e a caracterização das práticas que realizam em suas aulas. Continuamos a discussão, levantando as possibilidades da existência de diferentes tipos de práticas para que elas pudessem situar a sua própria.

Arco-íris: O que poderia acontecer para que nossas práticas fossem diferentes?

Amarela: As habilidades? (pausa).

Arco-íris: Seria só habilidade? Será que a gente é capaz de reconhecer algo além da habilidade?

Pink: É a forma de atuação.

Arco-íris: E por que você acha que você atua de uma maneira diferente da dela? (apontando para Vermelha, que até então não havia se manifestado). (Silêncio).

Pink: Assim... por que que eu atuo diferente da maneira dela? (pausa) Porque... como é que eu posso dizer...

Vermelha: Nós aprendemos na faculdade muitas teorias. Nos dão algumas “receitas” e quando chegamos na sala de aula...

Amarela: A gente vê que a teoria é diferente da prática,

de um lado, a teoria, do outro, a prática.

Pink: Essas práticas que... foi através de experiências com outras pessoas, através de conhecimento que eu fui adquirindo em leituras, foi através de uma conversa com um, uma conversa com outro. Essas práticas eu vou adquirindo, você vai adquirindo com outras pessoas e vai, é... é botando em prática ao seu modo, de acordo com sua necessidade, de acordo com seu contexto. Por isso são diferentes.

Novamente encontramos nos discursos das partícipes a evidência da dicotomia entre teoria e prática e a necessidade de uma formação contínua, que não foi enunciada explicitamente, mas que foi verificada, pois é recorrente nos discursos das professoras colaboradoras, o termo “receita”, quando se referem às ações de ensino dos professores, identificando falta de clareza ao se reportarem aos conceitos e às definições dos tipos de práticas que utilizamos em nossos contextos de ensino. Verificamos que a professora Pink insiste na ideia de que a forma de atuação do professor diferencia um tipo de prática do outro, demonstrando desconhecimento das teorias que norteiam as atividades em sala de aula que utilizamos no processo de ensinar e de aprender Matemática.

Voltamos ao título deste artigo, ressaltando a necessidade de aprofundarmos estudos sobre prática educativa, prática pedagógica e prática docente, utilizadas de forma sistemática e intencional no trabalho de humanização e de transformação, mas que possuem atributos singulares que as diferenciam. Subsidiados pelas leituras que fundamentaram a revisão de literatura e pela compreensão elaborada pelas professoras sobre os tipos de ações, no primeiro momento dessa sessão

reflexiva ainda não foi possível identificar e caracterizar as práticas que as professoras colaboradoras realizam para o ensino de Matemática.

As práticas sociais em contextos educacionais

Ao caracterizar as práticas utilizadas pelas professoras para o ensino de Matemática em nossa pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar nossa compreensão sobre prática educativa, prática pedagógica e prática docente, pois verificamos que existe uma falta de clareza que dificulta a apropriação e utilização desses conceitos. Apresentamos também a discussão sobre práxis como possibilidade de uma ação transformadora em contextos em que ocorre a educação.

Considerando a educação como uma prática social e uma atividade humana necessária à existência e funcionamento da sociedade, compreendemos que ela ocorre por meio de práticas que promovem a formação e o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos que integram essa sociedade, objetivando prepará-los para a participação ativa e transformadora dos seus contextos.

Por meio de estudos e discussões realizadas, constatamos algumas semelhanças e diferenças entre as práticas sociais que visam ao desenvolvimento e à transformação dos sujeitos, e que ocorrem em espaços formais e não formais.

As práticas sociais só se tornam educativas por meio da explicitação, compreensão e conscientização dos seus objetivos. A prática educativa é sistemática, intencional e reflexiva, que visa à humanização e à transformação dos

sujeitos, e se efetiva nos contextos sociais marcados pela contradição, por exemplo, a escola.

As práticas pedagógicas caracterizam-se como uma atividade social e sistemática que articula os saberes pedagógicos, visando à transformação dos sujeitos e dos contextos onde se realizam e estruturam-se a partir dos saberes pedagógicos e das experiências vivenciadas ao longo da história pessoal e profissional dos professores.

As práticas docentes são realizadas pelos professores em contextos educacionais, a partir da mediação pedagógica, que visa ao processo de ensino e de aprendizagem, à formação humana e à transformação dos sujeitos, considerando os aspectos históricos e culturais.

Como sujeito sócio-histórico, o professor é um agente de transformações. Necessita entender como ocorre a sua prática, e a partir dessa compreensão, refletir sobre ela, para poder transformá-la. Porém, no decorrer da pesquisa, verificamos que as professoras participantes sentiram dificuldades de identificar os tipos de práticas que realizam em suas aulas e que as práticas educativa, pedagógica e docente, são norteadas por diferentes teorias, que as diferenciam e as caracterizam.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, 2001.

BRZEZINSK, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Encontro Nacional de Didática de Ensino**. Recife. ENDIPE, 2006. p. 27-49.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FLORIANI, J. V. **Professor e pesquisador** (exemplificação apoiada na matemática). 2. ed. Blumenau, SC: Ed. da FURB, 2000.

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

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

ROCHA, A F. da S. **Práticas pedagógicas**: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2009.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

VÁZQUEZ, A. E. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CLIO E CALÍOPE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Cláudia Cristina da Silva Fontineles¹⁰
Pedro Pio Fontineles Filho¹¹*

¹⁰ Doutora em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Programa de Pós-graduação em História do Brasil da UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/UFPI). Coordenadora de área de História do PIBID/UFPI/CAPES. Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí no período de 1999 a 2009. E-mail: cfontinelles@yahoo.com.br

¹¹ Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre e Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/CCM. E-mail: ppio26@hotmail.com

Ler a história como se fosse literatura, ver na literatura a história que se escreve, será que isso é possível? (LEMAIRE, 2000, p. 09).

A leitura dos textos literários, reservando as especificidades artísticas, pode nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de uma determinada época (GUIMARÃES, 2011, p. 165-166).

Introdução

O interesse pelo ensino de história, a partir da aproximação com outros saberes e ciências, traz consigo uma série de questionamentos, projeções e reflexões teórico-metodológicas para a ciência e para a narrativa histórica. Além disso, abre espaço para as discussões acerca das metodologias e técnicas aplicadas ao ensino, o que acarreta incursões sobre a formação do professor de história e sua prática docente. O contato entre *Clio* e *Calíope*, respectivamente musas da História e da escrita literária, figura entre os objetos de maior atração e controvérsias.

No curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, a Literatura assume papel expressivo, visto que já aparece com certo destaque e vigor nos textos trabalhados por seus professores e figura como objeto de pesquisa dos graduandos. Isso se dá em decorrência da existência da disciplina Prática Pedagógica VI, que traz, em sua ementa, a possibilidade de trabalhar imagens e linguagens no ensino de História. É importante frisar que, no Projeto

Político-Pedagógico do Curso de História da UESPI¹², as disciplinas de Prática Pedagógica aparecem distribuídas ao longo dos quatro anos de formação do graduando. É uma tentativa de inseri-lo, desde os primeiros momentos da licenciatura, com os desafios e as possibilidades da prática docente. Especificamente a Prática Pedagógica VI, ao agrupar imagens e linguagens, remete aos diálogos que a literatura mantém com diferentes imagens, como o cinema e a fotografia, e como elas (literatura e imagens) transitam nos terrenos da história. A disciplina Prática Pedagógica VI tenta, de maneira mais prática, atender ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que em seu artigo 36, inciso I, tratando do currículo do ensino médio, estabelece a seguinte diretriz: “I–destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 12). Ao englobar imagens e linguagens, a Prática Pedagógica VI, em especial, tenta instrumentar o aluno de graduação em História com as possibilidades de aplicação do currículo com as dimensões da tecnologia, das letras e das artes, incluindo a Literatura como integrante tanto das letras como das artes. O contato da literatura com outras imagens é comum, basta se lembrar, por exemplo, de que “o intercâmbio entre literatura e cinema é bastante conhecido. Desde a origem da sétima arte, são incontáveis os enredos romanescos transpostos para as telas” (FERREIRA, 2009, p. 78).

Nesse sentido, é sobre essa inserção da Literatura na

¹² O Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UESPI foi reformulado durante alguns anos, sendo aprovado e implantado no ano de 2006.

prática pedagógica na formação do professor de História, que o presente estudo se dedica. Trata-se de um texto que parte da experiência demonstrada pelo curso da Universidade Estadual do Piauí, considerado um dos pioneiros no acréscimo das Práticas Pedagógicas em sua estrutura curricular. Tomam-se, então, as Práticas Pedagógicas como as disciplinas que permitem a ampliação do debate, no que tange ao uso de diferentes fontes e aplicação de novas metodologias, a partir de amplo debate dos múltiplos matizes teóricos. E é nessa amplitude que a Literatura surge como uma forte aliada na (re) visitação dos espaços, das temporalidades, das culturas e das políticas que engendram os acontecimentos e eventos na História. A Prática Pedagógica, como disciplina curricular, permitiu ao aluno de graduação maior contato com a prática docente, pois, em currículos anteriores, tal contato ficava restrito aos períodos finais do curso, a cargo da disciplina de Estágio Supervisionado, que ainda existe, mas não sobrecarregada com outrora.

A proposta desse texto, em especial, é chamar atenção para o fato de que a inclusão da disciplina de Prática Pedagógica na grade curricular do curso de História é um valioso e significativo avanço no ensino de História. Na integração entre teoria e prática, na circularidade entre os níveis de ensino: a educação básica e o ensino superior, pois não se pode vislumbrar políticas ou ações educacionais sem pensar a ligação imbricada entre esses níveis. É um dos demais objetivos desse texto despertar o olhar para o fato de que as práticas pedagógicas estão entrelaçadas na didática dos professores e que pensá-las não é função exclusiva dos profissionais da Pedagogia. A prática pedagógica pode ser considerada como uma prática de transmitir saberes específicos e de construir conhecimento, revelando-se como

um processo ligado ao estreitamento entre a teoria e a prática no aprimoramento docente. Nesse ínterim, é válido lembrar-se de que há um “caráter intrinsecamente didático do trabalho do historiador” (CERRI, 2013, p. 29) e que tal caráter não está somente na formação dos professores, mas está implícito na própria atuação de todo historiador.

Literatura e História: para além das fontes

Existe uma inexpugnável relatividade em toda representação do fenômeno histórico. A relatividade da representação é função da linguagem usada para descrever e, desse modo, constituir eventos passados como possíveis objetos de explicação e entendimento (WHITE, 2006, p. 191).

A relação da História com a Literatura, especificamente no universo acadêmico brasileiro, é relativamente recente, datando de meados da década de 1980. Os historiadores Ademar Firmino dos Santos e Cristiano Biazzo Simon realizaram um estudo sobre a Literatura no ensino de História, traçando um panorama dessa relação a partir da década de 1970¹³. Para isso, fizeram um levantamento dos trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais de História e de ensino de História. Em seus estudos, eles apontam que somente a partir da década de 1980 é que

¹³ O artigo no qual consta tais informações está intitulado de A literatura no ensino de História: 30 anos de pesquisa. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AdemarFSantos.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

trabalhos nessa vertente vão surgir. A pesquisa deles vai até o ano de 2007 e demonstra que, em geral, o percentual de trabalhos dedicados à relação entre as duas ciências não passa dos 4%. Vale ressaltar que, somente na década de 1980 é que os historiadores começaram a rever suas concepções teóricas e metodológicas, tendo em Nicolau Sevcenko um de seus pioneiros no trato de tal relação. A partir de então, foi significativo o número de outros historiadores e pesquisadores que se dedicaram a pesquisas pautadas no contato entre história e literatura. Nesse momento de surgimento, “para historiadores a literatura é, enfim, testemunho histórico” (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 07). Na década de 1980, conforme Caimi (2001), em meio à chamada redemocratização do país, os discursos pedagógicos foram invadidos por reflexões sociopolíticas e ideológicas, reverberando na prática educativa, questionando os modelos tradicionais de ensino.

Em meio a esse aparecimento, e reconhecimento da Literatura como testemunho histórico, acirram-se os debates acerca das delimitações e definições entre as duas ciências. A história é pensada em sua vinculação com a fonte, em sua obrigação com a comprovação de uma realidade e de uma verdade. Dessa maneira, as delimitações estariam sintetizadas na noção de que

história e literatura reconfiguram um passado. Trata-se, no caso da história, de uma reconfiguração ‘autorizada’, circunscrita pelos dados fornecidos pelo passado (as fontes), pela preocupação da investigação sobre documentos, pelos critérios e exigências científicas do método (LEMAIRE, 2000, p. 11).

Um dos grandes debates hoje na historiografia, tanto na pesquisa quanto na escrita da história, se refere ao uso da Literatura como fonte. Para muitos, que seguem a tradição desbravada por Nicolau Sevcenko e disseminada por Sidney Chalhoub, a história é fonte. Para outros, com concepções mais relativistas e que partem de concepções de análise da crítica e da análise literárias, defendem que a Literatura não pode ser encarada meramente como fonte. Há pesquisadores que, de maneira apaziguadora, seguem o posicionamento: “afirmar que a literatura integra o repertório das fontes históricas não provoca hoje qualquer polêmica [...]” (FERREIRA, 2009, p. 61). Se isso fosse verdade, não haveria debates homéricos entre historiadores franceses, ingleses e americanos sobre a aproximação da história com a ficção.

Mesmo os avanços teóricos e metodológicos promovidos, significativamente, pela Escola dos Annales e com a dita Nova História, a Literatura continuou sendo utilizada como fonte, apesar de que a concepção de fonte tenha sido ampliada. A ideia de fonte transita entre, pelo menos, dois sentidos: uma vista como uma “água viva” e a outra concebida como a “causa primária de um fato”. No primeiro sentido, “remete tanto à imagem do fluir da água como elemento de origem, fecundidade e renovação da vida, quanto às nebulosas e impalpáveis narrativas mitológicas sobre o princípio do cosmo e dos homens” (FERREIRA, 2009, p. 62). No segundo sentido, o que estão em destaque são as “noções de fato, verdade e autoridade. Portanto, enquanto um se nutre das imagens (e ideias) de fluidez e indeterminação, o outro se apoia nas noções de determinação e fixidez” (FERREIRA, 2009, p. 62). A Literatura tem sido concebida como uma fonte mais próxima do primeiro sentido, mas não é difícil

encontrar pesquisas que a considerem como fazendo parte do segundo sentido. Essa postura que considera a literatura como fonte ainda gera inquietações, sobretudo, talvez, pela não compreensão do caráter heurístico da literatura. Em sua tentativa de demarcar a ligação entre história e literatura, Sandra Pesavento diz:

[...] é a História que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto que a Literatura opera como fonte. A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e que passa a responder às questões formuladas pelo historiador. Não se trata, no caso, de estabelecer uma hierarquia entre História e Literatura, mas sim de precisar o lugar de onde se faz a pergunta (PESAVENTO, 2005, p. 82).

Em seguida, além de atuar como fonte para a História, a Literatura é tomada em seu grau de autonomia, servindo de fonte para si mesma. Contudo, isso não minimiza a noção de que a Literatura, em sua relação com a História, opere como fonte:

[...] a Literatura é fonte de si mesma. Ela não fala de coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade do acontecido, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A Literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época (PESAVENTO, 2005, p. 83).

A insistência em se considerar a Literatura como fonte não pode ser considerada, até certo ponto, como

um ponto negativo da História. Isso é plenamente aceitável do ponto de vista da história da constituição metodológica da disciplina histórica. Desde a sua busca de ser considerada como ciência, a História tomou a fonte como elemento fundamental para a comprovação de sua narrativa. De fato, a fonte é importante na pesquisa histórica, pois ela ajuda a pensar e elaborar o objeto de estudo. O problema está no momento no qual alguns pesquisadores incipientes tomam a fonte somente para confirmar suas hipóteses e especulações, o que é um problema metodológico. A fonte deve ser trabalhada desde o início das pesquisas, com o intuito de contribuir para se pensar em uma série de delimitações: do recorte temporal e espacial da pesquisa, da problematização do objeto de pesquisa e da viabilidade de execução de tal pesquisa, conforme os prazos a serem cumpridos em cada programa de graduação e de pós-graduação. No cerne da problematização da Literatura como objeto e como narrativa, em sua relação com a História, o que se pode considerar é que “Ela (História) pretende ser um discurso de verdade, construindo uma relação, que pretende ser controlável, com o que estabelece seu referente, no caso, a ‘realidade’ a ser resgatada e compreendida” (CHARTIER, 2002, p. 159).

Por esse diapasão, essa postura em relação com as fontes está filiada à história das discussões teóricas da História. As tendências ou escolas históricas, localizadas em cada temporalidade e em cada espacialidade influenciam bastante em tal postura. Em geral, há diferenças de abordagens entre as escolas historiográficas francesas, inglesas, americanas, alemãs, italianas e muitas outras. É importante chamar a atenção para o que

destaca Compagnon (2012), que afirma não poder tratar a Literatura de forma objetiva, por seu caráter dinâmico e heurístico. Dessa maneira, pensá-la como fonte, seria desconsiderar essa sua característica primeira.

A literatura na sala de aula: diálogos com a história

Para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula? (NOVASKI, 1993, p. 15).

É necessário observar que para a aproximação entre História e Literatura se processar de forma a contribuir para o ensino de História, os cursos de licenciatura em História devem atender para isso. O professor de História, em certa medida, é reflexo de suas leituras e discussões realizadas durante o seu período de formação. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de História, no tocante à Literatura, está nas complexidades oriundas das dimensões teóricas. Não somente a teoria ligada à Literatura, mas àquela que se refere à própria História. Isso é plenamente compreensível do ponto de vista da historicidade de toda e qualquer ciência ou forma de conhecimento. Assim,

teoria não quererá dizer nem doutrina, nem sistema, mas atenção às noções elementares da disciplina, elucidação dos preconceitos de toda pesquisa, ou, ainda, perplexidade metodológica; e história significará menos cronologia ou quadro literário que preocupação com o contexto, atenção para com o outro e, conseqüentemente, prudência deontológica (COMPAGNON, 2012, p. 21).

Nesse sentido, o curso de História, seja onde for, deve ter uma grande preocupação com as discussões teóricas, pois as dimensões práticas precisam de embasamentos teóricos para fins de análise e futuras comprovações, mesmo que sejam provisórias e lacunares. No campo da teoria, em geral, fala-se de distinções entre a História e a Literatura em suas inter-relações com a realidade e com as normas ou regras, ou melhor dizendo, as metodologias específicas de cada ciência. Por essa perspectiva, a História é pensada em suas exigências de compromisso com a veracidade e com a objetividade, devendo seguir os condicionantes da oficina da história, do fazer historiográfico. Por outro lado, “a Literatura, ao contrário, permite que o imaginário levante vôo mais livre e amplamente, que ele fuja, em certa medida, aos condicionamentos impostos pela exigência da verificação pelas fontes” (LEMAIRE, 2000, p. 11). A formação docente é um ponto que não pode ficar de fora de qualquer discussão sobre o ensino de História, pois a prática docente do professor é, em larga medida, resultado de tal formação. Provavelmente, um historiador com formação fortemente marxista ou social, o uso da literatura em suas aulas será como uma fonte, servindo para confirmar algum argumento. Por outro lado,

para um historiador que abordou a análise dos textos literários a partir da história sociocultural à maneira dos Annales, o objeto essencial da história literária e da crítica textual (seja qual a identidade disciplinar dos que as praticam) é o processo pelo qual leitores, espectadores ou ouvintes dão sentido aos textos dos quais se apropriam (CHARTIER, 2002, p. 255).

Alguns livros didáticos, por exemplo, ainda trazem

trechos de textos literários sem considerar o público leitor e os meios de produção e circulação de uma obra literária. Os textos literários acabam sofrendo o mesmo trato que sofrem as imagens, sendo colocados somente como ilustração dos livros didáticos, sem maiores reflexões e relações com o conteúdo abordado. No entanto, se o livro não realiza essa ponte, é função do professor promover esse intercâmbio, mas isso vai depender de sua preparação acadêmica para isso.

Além da disciplina de Prática Pedagógica, a Literatura tem sido, e pode ser, trabalhada e discutida ao longo de outras disciplinas, seja com o objetivo mais teórico, seja com a proposta mais demonstrativa e de aplicação. Basta citar o exemplo da disciplina História da África e da Ásia, que, por muito tempo, foi trabalhada somente a partir de textos que descreviam a história desses continentes de maneira pragmática, por vezes tradicionais. Contudo, com a abertura proporcionada pela estrutura curricular do curso de História da UESPI foi possível promover o ensino de história da África e da Ásia tomando a Literatura como importante mecanismo de interlocução. A África e a Ásia não são apresentadas somente como informações de curiosidade ou de culturas marcadas por guerras, fome e miséria. O ensino de história desses dois continentes acabava por reproduzir aspectos criticados por Edward Said, que, em seu livro *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (2007), apresenta uma reflexão contundente da relação entre o Ocidente e o Oriente, como sendo fruto, em grande medida, das práticas discursivas da elite intelectual do Ocidente, que (re) inventa um Oriente. Utilizando textos e livros de autores africanos e afrobrasileiros, a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que obriga aos estabelecimentos

de ensino médio e fundamental, das redes pública e privada, o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. Partindo da literatura produzida por africanos ou afrodescendentes, o ensino de história consegue romper com o orientalismo, pois tem no olhar do Oriente o elemento de contraponto aos discursistas orientalistas que demarcam fronteiras com o Oriente.

Outro exemplo dessa aproximação da História com a Literatura, como forma de instrumentalizar o graduando em sua formação docente, está nas disciplinas História do Piauí e Historiografia Piauiense. Nelas, os futuros professores-historiadores têm o contato com vários autores que escreveram sobre a realidade piauiense e, em larga escala, sobre a capital, Teresina. Tomando os textos literários, os alunos do curso de História conseguem construir conhecimento que as fontes de arquivo oficial não possibilitaram alcançar. Dessa maneira, alguns historiadores locais têm se dedicado a pesquisas que tomam a Literatura como objeto de estudo, ora como fonte, ora como narrativa de interlocução. Nesse lastro, encontram-se estudos feitos por Teresinha Queiroz (1994), Pedro Vilarinho Castelo Branco (1996), Áurea da Paz Pinheiro (2002), Olívia Candeia Rocha (2011), Edwar de Alencar Castelo Branco (2005), Pedro Pio Fontineles Filho (2008), Paulo Gutemberg, Alcebíades Costa Filho (2010), dentre outros, todos com estudos voltados para a realidade histórica do Piauí e de Teresina, em diálogo com a Literatura. São estudos que, a partir da literatura, pensam a história, a cidade, as práticas sociais, questões de gênero, identidades e a própria intelectualidade como construção histórica. Queiroz chega a afirmar que

a História trata essencialmente do real, é um testemunho da sociedade, refere-se a uma trama complexa e efetiva de acontecimentos. A Literatura, para o que nos interessa, considera os possíveis da história, os possíveis até mesmo irrealizáveis, alude essencialmente ao virtual, ao potencial, a um repertório de possibilidades dadas pela história (QUEIROZ, 2006, p. 81).

Independe da filiação teórico-metodológica, o importante nos debates e discussões acerca da integração entre História e Literatura é o fato de permitir ao aluno de graduação o acesso a um alargado horizonte na constituição de sua prática docente. No processo de formação do professor-historiador, parte-se de questionamentos que estimulem o trato com os objetos de pesquisa e de conteúdos a serem abordados em sala de aula na educação básica também. Os livros literários, utilizados como material para análise e para o desenvolvimento da prática docente, são expressões materiais de uma temporalidade. No entanto, essa materialidade não deve limitar o olhar ao texto literário na perspectiva reducionista do texto e contexto, do autor e obra, até mesmo porque as noções de autor e obra devem ser problematizadas e colocadas nas discussões de cânone. O professor-historiador precisa atentar ao fato de que “o ‘mesmo’ texto, fixo em sua letra, não é o ‘mesmo’ se mudam os dispositivos de sua inscrição” (CHARTIER, 2002, p. 256), ou seja, devem-se levar em conta os processos de produção, circulação e de consumo.

Ao levar textos de Literatura para a sala de aula, com o intuito de promover a reflexão sobre a História, o professor de História deve também se questionar, inicialmente: “Qual é a finalidade dos dois tipos de narração do passado? Para que, afinal de contas, se redige história; para que se escreve

literatura?” (LEMAIRE, 2000, p. 12). Outras perguntas acabam sendo elaboradas com o objetivo de pensar limites, possibilidades, consonâncias e dissonâncias, o que também indica a postura do historiador em relação à Literatura:

Afinal, como o historiador concebe a fonte literária e a distingue das outras? Como a literatura interage nos contextos sociais e culturais e que papéis lhe foram atribuídos historicamente? Como se constituíram e se modificam suas formas? De que maneira se relaciona com outras linguagens? Quais são as metodologias apropriadas a tal modalidade de pesquisa e interpretação? A essas questões acrescenta-se outra, de maior alcance, que envolve o conhecimento das semelhanças, diferenças e relações entre a narrativa histórica e a narrativa literária: o que é a História e o que é a Literatura? (FERREIRA, 2009, p. 61).

É necessário dizer que, apesar da consideração imediata da literatura como fonte, as perguntas propostas Ferreira (2009) não devem suscitar respostas definitivas. Elas devem ser estímulos, provocações para tirar o historiador-professor de sua zona de conforto e pensar a sua prática. Além dessas perguntas, é fundamental que se pergunte: Qual a concepção de História do professor? O que ele entende por fonte? Como ele conceitua o tempo na história? Essas perguntas são importantes para que se trace o perfil do professor em sua atuação como pesquisador e como professor, contribuindo, também, para a sua autoavaliação.

Nenhuma dessas perguntas terá o mínimo de validade se um quesito básico, negligenciado pela maioria dos estudiosos que teorizam sobre o ensino de História, tendo a literatura como elemento desse ensino, for questionado. Trata-se de

saber a própria postura do professor-historiador como leitor de literatura. Se o professor não tem o hábito de ler literatura e não tem “prazer” em ler literatura, há grandes chances de que ele não consiga realizar pesquisas, ou de fazer análises com seus alunos, com as devidas propriedades. Como exigir do aluno a leitura e interpretação do texto literário, se o próprio professor não faz isso com frequência? Não se está dizendo que o professor de História deve ser um apaixonado por Literatura ou um especialista em teoria literária e em crítica literária. O que se pede é que mantenha um bom nível de leitura desse gênero, pois

embora a reflexão didática deva ser retomada como elemento do trabalho de todo historiador, e especialmente dos historiadores que trabalham em cursos de graduação, ela também pode se constituir em uma especialidade do trabalho de pesquisa do historiador, como é o caso da teoria da História, na qual alguns colegas se especializam. Para isso, é preciso considerar que a Didática da História é também uma área de produção de conhecimento, mas não como uma área aplicada, da qual a História seria uma espécie de “ciência básica” (CERRI, 2013, p. 38).

Discutir a Didática da História e a Prática Pedagógica da História ainda é uma vertente que carece de mais observações, de mais reflexões e de mais pesquisas por parte dos próprios historiadores, sem desconsiderar o apoio e as contribuições dos profissionais de áreas afins. Nessa dimensão, considera-se o ensino como “uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos” (VEIGA, 1996,

p. 79). O uso da Literatura, assim como outras Linguagens, no ensino de história, nos diferentes níveis de ensino, contribui para a melhor visualização de tal complexidade e da compreensão desses muitos aspectos. Em razão disso e com esse objetivo, na formação oferecida pelo curso de História da Universidade Estadual do Piauí, a partir das disciplinas de Prática Pedagógica, tem sido possível levar livros de literatos nacionais e piauienses para os alunos da educação básica, realizando uma leitura interdisciplinar, facilitando o aprendizado das mais variadas temáticas da história. É válido dizer que “nos diversos níveis e graus de ensino é possível desenvolver trabalhos interdisciplinares de história e literatura adequados ao universo da criança e do adolescente sobre diversos temas e problemas” (GUIMARÃES, 2011, p. 166), o que acaba sendo uma questão de opção metodológica e didática, daí o cuidado, também, com a formação e não somente com a prática docente após a graduação.

Considerações finais

A relação da História com a Literatura sempre foi íntima. Uma sempre esteve imbricada na outra, sem hierarquias ou dependências. Essa “fragmentação” entre as duas é uma criação ou invenção recente, quando da constituição dos conhecimentos como ciência, sobretudo durante o século XIX, quando o *status* de cientificidade seria a garantia de respeitabilidade, aceitação e circulação dos saberes. Isso foi importante e fundamental para o próprio aprimoramento de cada área do conhecimento, pois propôs condições metodológicas e teóricas que pudessem ser visualizadas e discutidas pelos estudiosos e intelectuais. Foi importante, inclusive, para a configuração das ciências como disciplinas

que pudessem ser pensadas e estudadas em salas de aula. No entanto, essa “separação” gerou uma série de ranços que, desde a segunda metade do século XX, principalmente, os historiadores estão buscando superar, nem sempre com consensos.

O ensino de História também acompanha esses ires e vires da produção do conhecimento histórico. Contudo, parece haver certas barreiras que impedem a transposição das pesquisas científicas para as salas de aula. Notadamente daquilo que é produzido nas universidades para as salas de aula da educação básica. Essa divisão didática e legislativa entre educação básica e ensino superior parece criar, ao menos no imaginário social, certa “arrogância” intelectual, que toma ao pé da letra o termo “superior” como sinônimo de melhor. Isso faz, de maneira velada, o distanciamento entre os dois níveis de ensino. Parece haver, então, um “círculo vicioso” que gera o estranhamento de um nível de ensino com o outro. É comum os recém-ingressos nos cursos de licenciatura em História afirmarem que ficam abismados com a grande diferença entre a História ensinada na educação básica e a História debatida no ambiente universitário. Isso dá indícios de que os professores desses alunos na educação básica, provavelmente, já tiveram uma formação marcada pelo não diálogo entre teoria e prática.

O ensino, de maneira geral, é dinâmico, pois acompanha todos os processos de construção do conhecimento. Por tal razão é que o ensino de História não pode se furtar do direito e do dever de constante atualização das metodologias e técnicas, que acompanham os ditames teóricos. As disciplinas de Prática Pedagógica ofertadas no curso de História da Universidade Estadual do Piauí, especificamente a disciplina de Prática Pedagógica VI, lançaram bases para uma formação

docente mais voltada para a prática, subsidiada por discussões teórico-metodológicas mais amplas, transitando em outros horizontes de conhecimento, de outras ciências. A própria dimensão da interdisciplinaridade assumiu novos contornos, pois foi possível criar elos mais sólidos entre a História e outros ramos do saber e discuti-los em sua aplicabilidade na prática docente.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n. 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 2001.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **Todos os dias de paupéria: Torquato Neto e a invenção da Tropicália**. São Paulo: Annablume, 2005.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais: a condição feminina na Primeira República**. Teresina: FCMC, 1996.

CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (Orgs.). **A história contada: capítulos de história social da**

literatura brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A gestão de Crispim**: um estudo sobre a constituição histórica da piauiensidade. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFF, 2010.

FERREIRA, Antônio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **Desafiando o olhar de Medusa**: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX. (Dissertação de Mestrado). Teresina: UFPI, 2008.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEMAIRE, Ria. Introdução. In: DECCA, Edigar S. de; LEMAIRES, Ria (Orgs.). **Pelas margens**: outros caminhos da história e da literatura. Campinas, Porto Alegre: Editora da UNICAMP; Editora Universidade/UFRGS, 2000.

NOVASKI, Augusto J. C. Sala de aula: uma aprendizagem

do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINHEIRO, **Áurea da Paz**. **As ciladas do inimigo**: as tensões entre clericais e anticlericais no início do século XX. Teresina: FCMC, 2002.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. **Mulheres, escrita e feminismo no Piauí (1875-1950)**. Teresina: FCMC, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Paulo Gutemberg de Carvalho. **História e identidade**: as narrativas da piauiensidade. Teresina: EDUFPI, 2010.

QUEIROZ, Teresinha. **Do singular ao plural**. Recife: Edições Bagaço, 2006.

_____. **Os literatos e a república**: Clodoaldo Freitas, Higinio Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: FCMC, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história.
In: MALERBA, Jurandir. **A história escrita:** teoria e
história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA DA SILVA MENDES ROCHA

Graduada em Geografia pela UESPI e em Pedagogia pela UFPI. Especialista em Geografia pela UESPI. Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) em Teresina-PI. E-mail: dry.pi.2013@gmail.com

ANA CARMITA BEZERRA DE SOUSA

Tem Doutorado e Mestrado em Educação Brasileira, Especialização em Metodologia do Ensino de Arte e Graduação em Pedagogia. É Professora Adjunta II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros-CSHNB. Temáticas de pesquisa: pedagogia cultural, currículo, didáticas, prática de ensino. Além de atuar no PARFOR da URCA, é gerente da Divisão de Capacitação da UFCA, compondo a equipe da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. E-mail: acarmitabs@gmail.com

ANA PATRÍCIA MACHADO

Supervisão Escolar, Docência para o Ensino Superior,

Psicopedagogia Clínica e Institucional (IESM) e em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI (UEMA). Experiências profissionais: na Educação Básica (Ensino Infantil e Fundamental) e no Ensino Superior (Cursos de Pedagogia - UESPI e Ciências Sociais - UFPI).

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA

Doutor em Educação e Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI (linha de pesquisa: Ensino de Geografia). Na graduação, ministra as disciplinas Metodologia de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado de Geografia. No Mestrado, ministra a disciplina Estudos do Currículo da Geografia Escolar.

BALTAZAR CAMPOS CORTEZ

Doutor em Educação (UFPI) e Mestre em Educação (UFPI). Professor Efetivo (DE) da UFPI- Departamento Fundamentos da Educação. Atua como docente na área de Fundamentos Políticos da Educação nos Cursos de Licenciatura. Pesquisa, orienta trabalhos de TCC e estuda sobre educação do campo, gestão escolar, educação de jovens e adultos, formação de professores e práticas pedagógicas. Atualmente coordena o curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, do CEAD/UFPI. E-mail: baltazarafirmativo@gmail.com

CLAÚDIA CRISTINA DA SILVA E FONTINELES

Possui Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2009), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2003), Especialização em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí (1999) e em História Política Contemporânea pela

Universidade Estadual do Piauí (2001), e Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí (1998) e em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí no período de 1999 a 2009. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí e coordenadora de História do PIBID/UFPI/CAPES da Universidade Federal do Piauí. Atua na Pós-graduação em História do Brasil e no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: História, cidade, política, educação, ensino e Piauí. E-mail: cfontinelles@yahoo.com.br

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí. É professora Adjunta da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, atuando na área de Didática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EJA, Didática e Formação de Professores. Faz parte dos grupos de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (UFC); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (UECE) e Educação e Cooperação Sul-Sul (UNILAB).

HILQUIAS JORAN SOUSA

Nasceu em Picos-PI em 1992. No ano de 2012, iniciou os estudos universitários no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente está no 7º período do referido curso. Tem experiência

nas áreas de Teoria Política Contemporânea e Ensino de Sociologia.

ISOLINA COSTA DAMASCENO

Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Atua na docência do ensino superior em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas FORMAR. Temas de estudo: Ensino de Matemática, formação de professores e inclusão. E-mail: zozofortes@hotmail.com

JÉSSICA SUELEN AMORIM RESENDE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2013). Atualmente cursa especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Ademar Rosado em Teresina- PI.

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1990). Desde 1995, é professora da Universidade Federal do Piauí, do Centro de Ciências da Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE. Também é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da UFPI.

JULIANA SILVA CARVALHO

Formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí no ano de 2011 e fez especialização em Docência do Ensino Superior no ano de 2014 pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente está cursando Bacharelado em Direito

pela Faculdade Santo Agostinho e trabalha com o 3º ano do Ensino Fundamental no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Teresina-PI.

LILIAN RODRIGUES AGUIAR

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.

MARIA CÉZAR DE SOUSA FALCÃO

Doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e Graduada em Pedagogia. É Professora Adjunta II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros-CSHNB. E-mail: mariacezarsousa@yahoo.com.br

MARIA DA CRUZ SANTOS GUIMARÃES

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Cursa especialização em Gestão Pedagógica da Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação-IFPI. É bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID desde agosto de 2012. E-mail: Marycguimaraes20@hotmail.com

MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Doutora em Educação pela UFRN e Mestre em Educação pela UFPI. Professora da Universidade Federal do Piauí/UFPI/CCE/DMTE e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal/UFPI desde 2010. Linhas de Pesquisa: O campo da Didática e suas contribuições para o desenvolvimento do estágio supervisionado e Epistemologia da prática pedagógica, junto ao Núcleo de Pesquisa do

Estágio Supervisionado. E-mails: divinatalaia@yahoo.com.br; lima.divina2@gmail.com.

MARIA DO SOCORRO LUCENA LIMA

Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, onde atua como docente e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Estágio. Coordena a linha de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (UECE).

PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Mestre e Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em História da UESPI/Campus Clóvis Moura - CCM. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação – NUPEHED e da Fundação Academia de Letras da Região de Sete Cidades - FALRESC. E-mail: ppio26@hotmail.com

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

A presente coletânea reúne um conjunto de textos organizados pela Professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima que tem como ponto comum as práticas relativas ao ensino, educativas e pedagógicas, e formação de professores. Resulta de pesquisas que foram desenvolvidas em vários espaços e tempos por diversas mãos, seja dos estudantes ou dos professores do ensino superior, tendo como base o contexto escolar, na Educação Básica ou no Ensino Superior, ou o contexto social mais amplo. Tem como objetivo apresentar aos interessados na temática em foco, reflexões produzidas que julgamos pertinentes e de maior relevância por ser resultado de vivências concretas que revelam os movimentos que vêm ocorrendo no tempo presente.

Obviamente, todos os textos são passíveis de um olhar crítico, porém, nossa expectativa é que esta obra seja uma importante contribuição para fazer refletir os leitores, em especial para os que estão inseridos no contexto da sala de aula, realizando a prática pedagógica no dia a dia. Mas, além dessa expectativa, esperamos também que estimule a reflexão sobre a prática nos mais diversos espaços e sob os diversos ângulos.

Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvahêdo
UFPI/DMTE/PPGED

ISBN 978-85-509-0100-8



9 788550 1901008