

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **ENSINO EM RE-VISTA**

**Dossiê**

**Estágio na formação de professores de Educação Infantil**

---

**Publicação Semestral do Programa de Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia**

**ISSN 0104-3757**

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.21	n.2	p. 197-428	jul./dez. 2014
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Elmiro Santos Resende  
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Diretora: Joana Luiza Muylaert de Araújo

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo  
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514  
Website: www.edufu.ufu.br

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenadora: Maria Vieira Silva

**ENSINO EM RE-VISTA**

Editor: Marcos Daniel Longhini

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Faculdade de Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117  
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com  
Caixa Postal 593  
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

**INDEXAÇÃO**

**Seer** – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).  
**Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México).  
**Latindex** – (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).  
**BBE** – (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) – Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). Doaj - Directory of Open Access Journals. Portal periódicos Capes. EBSCO - Host Connection.  
**Diadorin** (Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras).



# **ENSINO EM RE-VISTA**



**Comissão Editorial:** Marcos Daniel Longhini (UFU); Myrtes Dias Cunha (UFU) Roberto Valdés Puentes (UFU).

**Conselho Editorial:** Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp-Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP-RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C. de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB-Brasília); Eucídio Pimenta Arruda (Ufmg); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D'Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan-México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp-Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (UFSCar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

**Conselho Consultivo:** Antônio Carlos Rodrigues Amorin (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp-Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp-Marília); Denise de Freitas (UFSCar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN – Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (IFE – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); **Norma** Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Renata Junqueira de Souza (Unesp-Presidente Prudente); Yoshie Ferrari Leite (Unesp-Presidente Prudente).

**Conselheiros ad hoc:** Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Cláudio Lopes de Jesus (UNIFESP), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d' Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (Unifei), Solange Magalhães (UFG), Wanderleya Nara Goncalves Costa (UFMT).

**Organização do dossiê *Estágio na formação de professores da Educação Infantil – Ensino em Re-Vista v. 21 n. 2:*** Cleriston Izidro dos Anjos.

**Editoração:** Edufu

**Revisão:** Fernando Franqueiro Gomes, Gustavo Silva, Juliana Morais Martins, Lygia Caroline Alves e Marina Araújo Vieira (Edufu).

**Diagramação:** Elenice Naves.

**Capa:** Eduardo M. Warpechowski

Biblioteca da UFU

---

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 21, N. 02, JUL./DEZ. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

---

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO/SUMMARY

Carta ao leitor.....	203
Letter to readers	
Dossiê: Estágio na formação de professores de Educação Infantil Dossier: Stage in the formation of Early Childhood Teachers	
Apresentação.....	207
Presentation	
Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil .....	209
University and school partnership: a proposed project for the development of supervised training for early childhood education teacher	
<i>Cleriston Izidro dos Anjos</i> <i>Stela Miller</i>	
Experiências de estágio curricular supervisionado e portfólios de aprendizagem.....	221
Experiences of supervised internship and learning portfolios	
<i>Elieza Aparecida de Lima</i> <i>Amanda Valiengo</i> <i>Ana Laura Ribeiro da Silva</i>	
O estágio supervisionado na formação inicial dos educadores da infância: desafios e possibilidades.....	233
The supervised internship in initial training of children educators: challenges and possibilities	
<i>Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	
Estágio supervisionado em educação infantil: a experiência da Universidade Federal do Amazonas.....	249
Supervised training in early childhood education: the experience of amazonas federal university	
<i>Michelle de Freitas Bissoli</i> <i>Arlene Araújo Nogueira</i> <i>Ilaine Inês Both</i>	
Ludibus, o ônibus da alegria: possibilidades de estágio extracurricular aliando ensino, pesquisa e extensão .....	261
Ludibus, the bus of joy: possibilities of placement combining education, research and extension	
<i>Ana Paula Cordeiro</i>	
Das vivências e das experiências: narrativas de uma proposta de estágio supervisionado na educação infantil .....	273
Living and experiences: narratives of a proposal of placement in early childhood education	
<i>Cícera Nunes</i> <i>José Albio Moreira de Sales</i> <i>Marcos Aurélio Moreira Franco</i>	
Supervisão de estágios em creches: Relato de uma experiência .....	285
Supervision of placements in child care center: An experience report	
<i>Telma Vitoria</i>	
A formação teórica e o estágio na formação do professor de educação infantil: a prática sob o olhar da teoria.....	295
Theory and practice forming early childhood teachers: practice under a theoretical point of view	
<i>Suely Amaral Mello</i>	

As relações entre teoria e prática e seus desafios na formação dos novos professores para o ensino básico.....	305
Relations between theory and practice and its challenges in formation of new teachers for primary education <i>Luciane Maria Schlindwein</i> <i>Ilana Laterman</i>	
<b>Demanda Contínua</b>	
<b>Continue Demand</b>	
Concepções dos professores sobre si mesmos, os alunos e a escola: implicações do contexto escolar .....	317
Conceptions on themselves teachers, students and school: implications in school context <i>Paula Peclat de Oliveira dos Santos</i> <i>Angelina de Melo Vieira</i>	
Mulheres na docência do ensino superior em cursos de física .....	329
Women in brazilian higher education in physics courses <i>Adla Betsaida Martins Teixeira</i> <i>Marcel de Almeida Freitas</i>	
Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? .....	341
Gender relations in a mathematics curriculum to the early years: how many keyrings does he have? <i>Lívia de Rezende Cardoso</i> <i>Jailma dos Santos</i>	
Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular .....	353
Children, childhood and education: a meeting between sociology of childhood and popular education <i>Myrtes Dias da Cunha</i> <i>Tatiani Rabelo Lapa Santos</i>	
Bullying: violência entre pares que causa mal estar na Comunidade escolar .....	363
Bullying: violence between pairs that Causes ill be in the community school <i>Sílvia Maria da Cruz Fonseca</i> <i>Eniel do Espírito Santo</i>	
O ensino de proporções por meio da apresentação de plantas baixas: análise de uma atividade sob a ótica da teoria da aprendizagem significativa .....	377
The teaching of proportions through the presentation of floorplans: analysis of an activity from the perspective of the theory of meaningful learning <i>Wanderley Pivatto Brum</i> <i>Elcio Schuhmacher</i>	
Os sentidos de “ser educador circense” .....	387
The meanings of “being a circus educator” <i>Eliane Regina Pereira</i>	
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física .....	395
The process of construction of identity professional teaching before and during a course of degree in physical education <i>Carla Prado Kronbauer</i> <i>Hugo Norberto Krug</i>	
A certificação escolar segundo Pierre Bourdieu: a educação superior e a contradição da legitimação profissional .....	409
The school certification according to pierre bourdieu: higher education and contradiction of professional legitimation <i>Elane Luís Rocha</i> <i>Mara Rúbia Alves Marques</i>	

## CARTA AO LEITOR

Quando um ciclo se fecha e outro se abre, é inevitável um período de transição entre eles. É, justamente, esse o momento que marca este número da *Ensino em Re-Vista*. Num nível local, transitamos entre a antiga e a nova comissão editorial, que agora assume o compromisso e a tarefa de dar continuidade ao trabalho bravamente desenvolvido pela anterior. Esperamos continuar, com a mesma seriedade, alavancando este periódico a níveis cada vez mais altos de qualidade, como feito nos últimos anos.

Num nível macro, transitamos entre o antigo patamar que a revista ocupava, no quesito avaliação Qualis Capes, para o atual. Isso, porque, na última análise, a *Ensino em Re-Vista* galgou o extrato B3. Isso mostra que, se por um lado estamos no caminho certo, pois avançamos, por outro, indica-nos que ainda temos um longo processo, em busca, cada vez mais, da excelência.

Temos certeza que os textos contidos neste presente número são mais um passo em direção à tal almejada qualidade. Parte deles integram o dossiê “Situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Bertoldo Miranda e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Lomônaco de Paula Naves, ambas docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Vale destacar a ampla experiência das professoras em torno da temática, que se revela no elevado nível dos textos publicados, escritos também por pesquisadores que se debruçam em torno da área. Com votos de que o dossiê apresentado contribua para nossos leitores, agradecemos às duas professoras que estiveram à frente desse trabalho.

Além do dossiê, temos artigos de demanda contínua, que versam sobre diferentes assuntos relacionados ao escopo deste periódico. Nesse sentido, agradecemos também aos autores que contribuíram com suas pesquisas para o presente número. Agradecemos, ainda, o apoio da Editora Universitária – Edufu – que oferece todo o suporte técnico de revisão e diagramação, sem o qual esta revista jamais existiria.

Despedimo-nos com a certeza de que a nova comissão editorial tem um grande desafio pela frente, mas também um sólido alicerce no qual se apoiar, tendo em vista a trajetória que já vem sendo trilhada pela *Ensino em Re-Vista*.

Marcos Daniel Longhini  
Presidente da Comissão Editorial







# **DOSSIÊ**

## **Estágio na formação de professores de Educação Infantil**



## APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a),

O dossiê “Estágio na formação de professores de Educação Infantil” traz à baila diversas experiências e reflexões a respeito da função do Estágio Supervisionado no processo de se tornar professor(a) de Educação Infantil. Fruto do diálogo de profissionais de instituições de Ensino Superior dos estados de Alagoas, Amazonas, Ceará, Santa Catarina e São Paulo, os textos procuram apresentar possíveis caminhos, desafios e possibilidades da formação de professores de Educação Infantil, a partir de experiências de estágio, curricular e extracurricular.

O dossiê é composto por nove artigos. No primeiro artigo, intitulado “Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de Educação Infantil”, Cleriston Izidro dos Anjos e Stela Miller apresentam uma proposta de organização das atividades de estágio a partir de suas experiências com formação de professores. Para os autores, esta organização se inicia com um trabalho de estabelecimento de parceria entre a Universidade e a instituição campo de estágio, passo importante na construção de uma proposta em que há possibilidade de benefícios para todos os envolvidos: estudantes de graduação, profissionais das escolas parceiras e professores supervisores de estágio. Após o estabelecimento dessa parceria, os estudantes de graduação precisam passar por um processo de preparação e conhecimento da realidade da instituição campo de estágio para, a partir daí, apresentar uma proposta de intervenção. A execução da proposta se dá na parceria com os envolvidos e considerando a criança (seu desenvolvimento, interesses e necessidades) como centro da proposta educativa. Nesse percurso, o registro escrito, o diálogo com o supervisor de estágio e os momentos de socialização entre o supervisor, estagiários e profissionais da escola são elementos fundamentais do processo formador do futuro profissional.

No segundo artigo, “Experiências de Estágio Curricular Supervisionado e Portfólios de Aprendizagem”, Elieusa Aparecida de Lima, Amanda Valiengo e Ana Laura Ribeiro da Silva apresentam reflexões a respeito do papel do registro na formação do educador da infância, a partir da experiência com os portfólios de aprendizagem. Neste trabalho, as autoras apontam para as contribuições do portfólio como estratégia para documentar o percurso de aprendizagem do(a) estagiário(a), auxiliando na auto-organização e na autoavaliação, tanto das ações individuais, bem como das ações coletivas em campo de estágio. O registro é, ao mesmo tempo, documentação da memória individual e coletiva, e lugar de interlocução. Ao registrar, o sujeito desenvolve um compromisso consigo mesmo, com sua prática e processo de formação, pessoal e profissional.

No terceiro artigo, “O estágio supervisionado na formação inicial dos Educadores da Infância: desafios e possibilidades”, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto apresenta sua experiência como orientadora/supervisora de Estágio Curricular em Educação Infantil na Universidade Estadual Paulista/Unesp, campus de Marília/SP, procurando refletir a respeito do que, em sua experiência, dadas as condições objetivas da matriz do curso de Pedagogia, seria o real, o possível e o necessário a ser alcançado, para que as atividades de estágio possam ser cada vez mais produtivas. Apresenta ainda um caminho construído ao longo de sua trajetória para a organização das atividades de ensino e de orientação dos estagiários. Nesse caminho, são utilizadas diversas estratégias de formação, tais como: a construção de um memorial, o trabalho com roteiros de observação, a construção de portfólios de aprendizagem, o relatório final de estágio, a utilização de poemas, vídeos e músicas, dentre outras estratégias.

No quarto trabalho, “O estágio supervisionado em Educação Infantil: a experiência da Universidade Federal do Amazonas”, Michelle de Freitas Bissoli, Arlene Araújo Nogueira e Ilaine Inês Both relatam suas experiências de participação na construção de uma proposta de Estágio em Educação Infantil nessa Universidade. As autoras iniciam o texto apresentando suas concepções a respeito do papel do Estágio Supervisionado no processo de formação do professor de Educação Infantil e, em seguida, relatam a experiência da Universidade Federal do Amazonas/UFAM,

apresentando elementos da organização da proposta bem como registrando o início da construção dessa história do estágio específico da Educação Infantil na grade curricular do curso de Pedagogia.

No quinto artigo, “Ludibus, o ônibus da alegria: possibilidades de estágio extracurricular aliando ensino, pesquisa e extensão”, Ana Paula Cordeiro nos relata sua experiência com o projeto Ludibus, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista/Unesp, campus de Marília/SP. Tal projeto promove um trabalho com crianças de 3 a 10 anos em escolas e instituições públicas do município de Marília e região. A proposta tem como meta contribuir para que haja maior valorização das atividades lúdicas, artísticas e literárias no contexto educacional. Nesse trabalho, de modo mais específico, a autora relata sua experiência com estudantes do curso de Pedagogia que, por meio da participação em projetos de pesquisa e de extensão, realizam estágio extracurricular em instituições de Educação Infantil. Destaco ainda que o projeto conta com um ônibus equipado e adaptado com prateleiras, baús, banquetas, som ambiente, pequeno palco e materiais diversos concernentes às áreas contempladas no projeto, motivo pelo qual o projeto recebe o nome de “Ludibus”.

No sexto trabalho, “Das vivências e das experiências: narrativas de uma proposta de estágio na Educação Infantil”, Marcos Aurélio Moreira Franco, Cícera Nunes e José Albio Moreira de Sales partem do pressuposto de que o espaço físico educacional é um elemento pedagógico fundamental para o desenvolvimento da criança na creche. Nesse entendimento, os autores apresentam o relato de uma experiência de estágio em que os envolvidos são convidados a intervir no espaço físico institucional, na tentativa de transformá-lo em um lugar cada vez mais adequado às necessidades das crianças.

No sétimo artigo, intitulado “Supervisão de estágios em creches: relato de uma experiência”, Telma Vitória apresenta uma síntese histórica do papel das creches na sociedade brasileira relacionando essas considerações com os desafios da formação de professores para atuação nas creches no âmbito do curso de Pedagogia. Em seguida, a autora apresenta algumas possibilidades formativas a partir de sua experiência como supervisora de estágio curricular em creches, orientando estudantes de Pedagogia em suas experiências de trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

No oitavo trabalho, “A formação teórica e o estágio na formação do professor de Educação Infantil: a prática sob o olhar da teoria”, Suely Amaral Mello apresenta possíveis contribuições da teoria histórico-cultural como perspectiva orientadora das reflexões e proposições dos estudantes do curso de Pedagogia no processo de realização do estágio supervisionado em Educação Infantil. Apresenta, ainda, reflexões a respeito dos processos de construção coletiva de procedimentos de observação, de registro e de avaliação das ações ocorridas no âmbito do estágio Supervisionado em Educação Infantil.

No nono artigo, intitulado “As relações entre teoria e prática e seus desafios na formação dos novos professores para o Ensino Básico”, Luciane Maria Schlindwein e Ilana Laterman apresentam reflexões a respeito dos desafios da relação entre a teoria e prática na formação de professores para atuarem na Educação Básica, da qual a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa, de acordo com a legislação brasileira. Para isso, as autoras apresentam uma discussão a respeito do eixo “formação de professores para a infância”, a partir de uma das disciplinas constituintes da proposta pedagógica do curso, tendo a teoria histórico-cultural e as ideias de Freinet como suportes teóricos.

Construído com o trabalho de muitas mãos e sendo portador de diversas experiências, espero que este dossiê contribua para discussões e reflexões a respeito do papel do Estágio Supervisionado, Curricular ou Extracurricular na formação dos professores de Educação Infantil, a partir da partilha dos avanços, dos desafios e das possibilidades presentes nas várias dimensões que compõem os processos formativos.

*Cleriston Izidro dos Anjos*  
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação – Curso de Pedagogia  
Fundamentos e Práticas da Educação Infantil

Uberlândia, julho de 2014.

## UNIVERSIDADE E ESCOLA EM PARCERIA: UMA PROPOSTA DE PROJETO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESTINADO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

### UNIVERSITY AND SCHOOL PARTNERSHIP: A PROPOSED PROJECT FOR THE DEVELOPMENT OF SUPERVISED TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER

*Cleriston Izidro dos Anjos<sup>1</sup>  
Stela Miller<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo se trata de uma proposta de organização do estágio supervisionado destinado à formação do professor de Educação Infantil. Para isso, apresentamos algumas reflexões a respeito do curso de Pedagogia como um lugar de formação do professor de Educação Infantil, e também procuramos situar a criança pequena como sujeito dessa educação. Em seguida, fazemos uma proposta de desenvolvimento de estágio que se inicia com o estabelecimento de uma parceria entre escola e universidade e se encerra na apresentação e discussão da intervenção realizada, contando com a participação de todos os envolvidos. Por fim, são apresentadas algumas reflexões a respeito do desenvolvimento do programa de estágio, ilustrando-as com a descrição de dois dos projetos de intervenção realizados em instituições públicas de Educação Infantil localizadas no município de Maceió/AL, por meio da parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio supervisionado. Educação infantil. Criança. Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article refers to a proposal for the organization of supervised training aimed to the formation of kindergarten teachers. To do this, first, we present some reflections on the Pedagogy Course as a place of the formation of early childhood education teachers, as well as we situate the child as a subject of such education. Then we make a proposal for the development of supervised training that begins with the establishment of a partnership between the school in which the training is developed and university and concludes with the presentation and discussion of the interventions made in those schools, with the participation of all people involved. Finally, we present some reflections on the university training program, illustrating them with the description of two of the intervention projects conducted in public institutions of kindergarten located in Maceió, AL, through a partnership with the Education Center of the Federal University of Alagoas.

**KEYWORDS:** Supervised training. Early childhood education. Child. Teacher formation.

<sup>1</sup> Pedagogo (Unesp – Campus de Marília). Mestre em Educação (USP – Campus da capital). Doutorando em Educação (UFAL – Campus de Maceió). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL – Campus de Maceió) na área de Fundamentos e Práticas da Educação Infantil. E-mail: [cianjos@yahoo.com.br](mailto:cianjos@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Pedagoga (Unesp – Campus de Presidente Prudente). Doutora em Educação (Unesp – Campus de Marília). Docente aposentada do Departamento de Didática e Docente voluntária do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília. E-mail: [stelamil@terra.com.br](mailto:stelamil@terra.com.br)

## Introdução

A partir da segunda metade do século XX, a sociedade brasileira avançou no que se refere ao ordenamento legal que rege a Educação Infantil no país (LEITE FILHO, 2001). Dentre os diversos documentos que apontam para o fato de que a Educação Infantil é dever do Estado e direito da criança e da família, podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Em 2005, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Essas diretrizes estabelecem que os cursos de Pedagogia ofereçam uma base formativa para a docência na Educação Infantil. Nesse cenário, os cursos de Pedagogia começam a passar por reformulações que procuram dar uma resposta a essas novas diretrizes, com a inclusão de disciplinas específicas de formação para a docência na Educação Infantil, com “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2005, p.14).

É nesse contexto que a discussão aqui proposta se insere, na medida em que visa ao estabelecimento de uma reflexão acerca de como o estágio supervisionado pode ser organizado com a finalidade de contribuir para o processo de formação do professor de Educação Infantil.

No decorrer de nossa experiência com a formação de professores, temos sentido que formar profissionais para atuar na Educação Infantil implica mais do que oferecer, aos estudantes do curso de Pedagogia, uma bagagem de conhecimentos e informações teóricas, envolvendo saberes e métodos considerados como necessários à prática educativa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o estágio supervisionado é um lugar privilegiado em que os estudantes vivenciam a complexidade que caracteriza a educação das crianças pequenas.

Para que o estágio seja considerado uma experiência significativa a todos seus participantes, portanto, não basta apenas preparar o estudante com os conhecimentos necessários ao exercício da docência. É preciso considerar também que o estágio é lugar de encontro entre sujeitos, que possuem suas histórias de vida, suas crenças, seus valores, sua afetividade (OSTETTO, 2008).

Fazer estágio, não é, então, apenas observar ou conseguir executar um plano de ensino considerado como diferenciado, sem falhas ou inovador. Para além disso, estágio é lugar de pesquisa, de reflexão, de encontro entre sujeitos, de descobertas, de parcerias.

Para Ostetto (2008),

O estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando a estagiária entra em contato com uma instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o diferente – a instituição, crianças, educadores, profissionais em geral –, em cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma (p. 128-129).

No estágio supervisionado reside, portanto, espaço privilegiado de formação do professor, pois, por meio das atividades de estágio, o estudante pode se compreender e se envolver em um universo de relações tão complexas como é a escola. A escola, aqui, é, para todos os sujeitos envolvidos com o estágio – estagiários e profissionais da universidade, crianças e profissionais da escola parceira –, um lugar de posicionamentos que se encontram e que se desencontram, caracterizando, com isso, um espaço de desenvolvimento.

No processo desenvolvido pelo estágio,

atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra – podem vir à tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: à medida que eu me vejo, posso melhor ver e compreender o outro (OSTETTO, 2008, p.129).

Em nossa experiência como formadores de professores, temos observado que essa não é uma tarefa simples, porém, é uma tarefa que se constitui em profícuo caminho de desenvolvimento para todos os que nela estão envolvidos. De um lado, temos os estudantes que precisam cumprir suas atividades de estágio para que possam concluir seu curso. Do outro lado, temos a instituição parceira que possui o seu “jeito de ser” escola e que, ao receber estagiários, se mostra com todo seu potencial, mas também com toda sua fragilidade, suas dificuldades e desafios.

Conforme afirma Broering (2008),

A instituição, quando acolhe o estágio, abre-se de certa forma para o encontro com o novo, disposta a ensinar e a aprender, envolvendo adultos e crianças. Esse não é um processo simples, pois convivem na creche diferentes profissionais que, por sua vez, retêm diferentes concepções sobre criança, educação infantil, estágio, papel do educador (p. 108).

Nesse sentido, é um desafio conciliar o trabalho a ser desenvolvido no estágio, com aquele que é desenvolvido na escola parceira. Nesse esforço de conciliação, não se trata apenas de preencher possíveis lacunas do trabalho da escola, nem apenas de introduzir novidades ao trabalho já existente. Essa tarefa implica a construção de um trabalho coletivo em que todos estão dispostos a ensinar e a aprender.

Para isso, do lado do estagiário, é preciso que ele se aproxime da escola com respeito ao trabalho que ali existe e aos seus profissionais, considerando que aquela escola possui uma experiência acumulada, que precisa ser compreendida. Nesse sentido, o olhar para a escola, ao mesmo passo em que deve ser crítico e reflexivo, também precisa estar “desarmado”, disposto a perceber que, ainda que a realidade observada possa apresentar fragilidades, ela apresenta, também, possibilidades de aprendizagem para com aqueles que ali estão, no dia a dia, em contato com as crianças.

Também é preciso considerar que o professor não é apenas um profissional da educação. Ele é, acima de tudo, um ser humano com sentimentos, conceitos, valores que também está em construção, como todos os demais participantes das atividades desenvolvidas pelo estágio supervisionado.

Assim, entendemos que o papel do estagiário não é “fiscalizar” a escola, apontar seus deslizes e fragilidades, mas procurar compreender essa realidade e, nesse processo de compreensão, se construir como educador da infância. É também momento de vivência concreta, em que o estagiário pode, além de aprender com aqueles que ali estão, deixar a sua contribuição por meio dos projetos desenvolvidos na instituição.

Do lado da escola, é preciso considerar que o estagiário está passando por um processo de formação e, por esse motivo, está em contato com o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior. Esse conhecimento, advindo da universidade, aliado ao conhecimento produzido no interior das práticas efetivadas pode trazer grandes benefícios para todos os envolvidos. Para que isso ocorra, também é preciso que os profissionais da escola desenvolvam uma nova forma de olhar para os estagiários, considerando-os capazes de, em parceria com a escola, desenvolver um trabalho de qualidade.

A soma desses elementos ajuda a determinar a dinâmica do estágio. Mas, sem dúvida, é a abertura da creche que possibilita o encontro, pois não basta a instituição estar próxima à universidade – deve haver consenso no coletivo da instituição, movido pelo desejo de abrir-se ao diálogo, de deixar-se ver (BROERING, 2008, p. 109).

Esse encontro entre os profissionais da escola e os estudantes é algo complexo e, por esse motivo, precisa de um mediador (BROERING, 2008). Nesse sentido, o papel do professor orientador de estágio é fundamental nesse processo. Para que o trabalho a ser desenvolvido possa atingir a qualidade esperada, é preciso, em primeiro lugar, que o professor universitário, responsável pela atividade de estágio, busque um diálogo com a direção e a coordenação da escola parceira, atitude

que pode contribuir de modo significativo para que, ao final do processo, todos os envolvidos tenham tido a possibilidade de refletir a respeito das práticas docentes, desencadeando, com isso, um processo contínuo de trocas entre estagiários e demais agentes educativos da escola, resultando daí deslocamentos positivos na direção do aperfeiçoamento do trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil.

O diálogo entre o professor orientador de estágio e a direção/coordenação da escola é fundamental, pois estes são os responsáveis pelos dois grupos – profissionais da escola parceira e estagiários – que, durante um determinado tempo, se unirão para um trabalho (BROERING, 2008).

Tendo isso em vista, apresentamos uma proposta de estágio supervisionado para a Educação Infantil que tem como base a realização de projetos de intervenção que congreguem estudantes de graduação, supervisor de estágios, e os gestores, professores e crianças das instituições parceiras.

### **A proposta**

Buscando a integração entre a universidade, responsável pela formação do futuro professor da Educação Infantil, e as escolas parceiras, responsáveis pela educação de crianças de zero a cinco anos, fazemos uma proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no interior do curso de Pedagogia de modo a, de um lado, propiciar aos graduandos em processo de formação as condições objetivas que lhes permitam vivenciar situações reais de trabalho com as crianças da Educação Infantil e, de outro, ativar um processo contínuo de trocas entre gestores e professores responsáveis pelas práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas parceiras e estudantes de graduação mediados pelo supervisor de estágios, realizando, por esse meio, um exercício de integração entre a teoria e a prática.

Essa proposta pode ser pensada em, pelo menos, sete momentos:

1. contato do supervisor com a instituição parceira;
2. observações iniciais;
3. elaboração do projeto de intervenção;
4. desenvolvimento das atividades programadas;
5. encerramento e avaliação final;
6. elaboração do relatório;
7. apresentação e discussão do relatório.

**O primeiro momento** – contato do supervisor com a instituição de Educação Infantil – acontece antes da entrada dos estudantes em campo. Nesse momento, o supervisor apresenta sua proposta e concepção a respeito do estágio, procurando estabelecer uma parceria com a instituição. Além da apresentação de uma proposta de estágio como elemento formativo para todos os envolvidos com o processo – estudantes de graduação, professores supervisores de estágio e profissionais da instituição parceira – este é o momento de ouvir as demandas e expectativas da instituição.

**O segundo momento** – observações iniciais – destina-se ao conhecimento, pelo graduando, sob a mediação do supervisor de estágios, das peculiaridades da escola parceira e suas possibilidades de realização de projetos de intervenção.

**O terceiro momento** – elaboração do projeto de intervenção – objetiva a organização de um trabalho de planejamento de atividades realizado pelos graduandos orientados por seu supervisor, em conjunto com os gestores e professores da escola parceira, tendo em vista os objetivos e projetos já previstos pela escola, os interesses e as necessidades das crianças pré-escolares.

**O quarto momento** – desenvolvimento das atividades programadas – envolve os graduandos, professores e crianças da escola parceira na realização daquela programação feita no projeto. Tendo como base o princípio da ludicidade, podem ser pensadas atividades que incluam as ações de: passear, cantar, dançar, plantar, cuidar de plantas, fazer hortas e jardins, brincar, confeccionar bonecos, organizar rodas de conversas e rodas de leitura etc. Esse é também o momento em



que se faz uma avaliação em processo para realização dos ajustes que se fizerem necessários ao encaminhamento do projeto.

O **quinto momento** – encerramento e avaliação final – é a ocasião em que todos os participantes do projeto se reúnem para organizar a produção feita ao longo do desenvolvimento do projeto e realizar um balanço de tudo o que foi conseguido durante o percurso de objetivação das ações incluídas nas atividades programadas. As crianças, os graduandos e professores da escola parceira participam de atividades que incluem ações como: expor desenhos e fotos em painéis, fazer apresentações com fantoches, realizar apresentações musicais, participar de dinâmicas e trocas interativas, fazer comemorações etc.

O **sexto momento** – elaboração do relatório –, que possibilita ao graduando a realização da síntese de tudo o que observou e realizou durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, é construído ao longo do processo, acompanhando as ações programadas durante o tempo do estágio e concluído após o término do projeto de intervenção. É um momento privilegiado para que o graduando, com base em referencial teórico de apoio, realize uma reflexão acerca não apenas das atividades realizadas, mas também do papel que tem o estágio assim desenvolvido para a sua formação como futuro professor da Educação Infantil.

O **sétimo e último momento** – apresentação e discussão do relatório – pode ser organizado sob a forma de encontro, debate ou seminário de que participam o supervisor de estágios, os estudantes da graduação e os profissionais das escolas parceiras, para a apresentação, ao coletivo dos que frequentam a disciplina, da síntese dos relatórios previamente organizados. Visa a uma troca de experiências vivenciadas pelos graduandos durante a realização do estágio supervisionado e a uma discussão coletiva com base nas reflexões previamente organizadas por eles com base no referencial teórico de apoio, possibilitando que seja explicitada a relação teoria-prática de fundamental importância para a formação do futuro professor. Também é momento de ouvir os profissionais das escolas parceiras e refletir, coletivamente, a respeito das ações desenvolvidas na instituição.

O estágio organizado por meio de projetos, tal como propomos, possibilita ao graduando vivenciar atividades próprias do cotidiano educacional infantil, preparando-o para sua futura tarefa de contribuir para com o processo de educação das crianças pequenas. Em nossa experiência como formadores, temos sentido que esse tipo de formação promove o estudante à condição de autor e protagonista de um trabalho que, talvez, seja o primeiro, com crianças pequenas, de sua trajetória na profissão docente. Nesse percurso, o estagiário não está sozinho. Nesse processo de tornar-se professor, por meio do estágio, ele conta com o supervisor, com os outros estagiários e com os profissionais da escola parceira. Isso evidencia a necessidade do estabelecimento de uma parceria entre o supervisor de estágio e os profissionais na instituição de Educação Infantil, pois da qualidade dessa parceria, da possibilidade de diálogo, depende a qualidade do estágio, das ações desenvolvidas com as crianças.

Em se tratando de uma proposta de estágio supervisionado destinado à formação do professor da Educação Infantil, trataremos, brevemente, acerca do sujeito dessa educação – a criança pequena – e da forma pela qual se relaciona com o mundo a sua volta e se desenvolve por meio dessas relações.

### **A atividade da criança pequena**

Em cada momento de sua trajetória de desenvolvimento, a criança se relaciona com o meio que a circunda de uma dada maneira que vai determinar a forma pela qual ela desenvolve suas formas superiores de conduta especificamente humanas. Ou seja, “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Há, então, uma “atividade principal” que é responsável pelas mudanças essenciais que ocorrem na vida criança em cada etapa de seu desenvolvimento. Assim é que a atividade principal é “representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tateio com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar” (MELLO, 2007, p. 93).

Na faixa etária dos três aos seis anos, a atividade lúdica – jogos e brincadeiras – surge da necessidade que a criança tem de “agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (LEONTIEV, 1988b, p. 125). Ou seja, o mundo objetivo da criança em idade pré-escolar

inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 1988b, p. 120).

É, então, por meio do jogo, que a criança tem a possibilidade de assumir o papel de um adulto, reproduzindo suas atividades e relações e, dessa forma, assimilar as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto no âmbito social e de trabalho (MUKHINA, 1996).

Estar preparado para conduzir as crianças a agirem tendo o brinquedo como conteúdo de suas atividades em suas diferentes formas de manifestação – as brincadeiras, os jogos de papéis, os jogos com regras etc. –, é uma condição fundamental para que o professor de Educação Infantil contribua para o efetivo desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Daí a importância de que o estágio supervisionado dê ao futuro profissional da Educação Infantil a possibilidade de vivenciar situações em que tais atividades sejam desenvolvidas com as crianças.

A seguir, mostraremos um pouco do que tem sido feito, com essa finalidade, no programa de estágio supervisionado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal)<sup>3</sup>.

As experiências aqui relatadas mostram como é possível realizar um programa de estágio supervisionado, com possibilidade de preparar o estagiário-graduando em formação para atuar na Educação Infantil, por meio de projetos de intervenção na realidade objetiva que será, mais tarde, o seu campo de atuação.

Passemos, então, aos projetos.

### **Universidade e escola em parceria: alguns projetos já realizados**

Nesse momento, apresentaremos algumas considerações a partir de dois projetos de estágio, realizados em instituições públicas de Educação Infantil do município de Maceió, estado de Alagoas. O primeiro deles foi realizado em uma instituição de caráter federal e, o segundo projeto, realizado em uma instituição de caráter municipal.

Antes, porém, queremos salientar que, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas define o Estágio Supervisionado como espaço que é, ao mesmo tempo, de produção de conhecimentos e de formação dos futuros docentes, tendo a pesquisa da prática pedagógica como eixo, compreendendo não somente as atividades docentes no campo do ensino, mas também aquelas concernentes às atividades de gestão educacional – organização e gestão dos processos educativos – tanto em ambientes escolares como em ambientes não-escolares.

<sup>3</sup> O Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal) possui um Setor de Educação Infantil que, atualmente, conta com uma equipe formada por sete profissionais efetivos. Assim sendo, a cada semestre letivo, as atividades de estágio são discutidas entre os membros do setor, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, gostaríamos de deixar registrado os nossos agradecimentos, a todos os membros do setor de Educação Infantil da Ufal, pelas trocas de experiências que contribuem para o amadurecimento das propostas de formação.

Esse Projeto aponta ainda para o fato de que o Estágio Supervisionado não deve ser visto apenas como uma atividade de cumprimento de exigências legais. Mais do que isso, ele deve levar em consideração o contexto e a realidade no qual o campo de estágio está inserido. Portanto, o estágio

deverá proporcionar aos/as futuros/as pedagogos/as oportunidades tanto para refletir sobre sua atuação quanto para legitimar sua ação profissional, revendo e construindo de modo crítico sua práxis (UFAL, 2006, p. 76).

Por fim, o Projeto Político Pedagógico (2006) prevê que o Estágio Supervisionado, em seus quatro momentos (Gestão Educacional, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e Ensino Fundamental), seja realizado em instituições ou setores públicos de Educação, dado o compromisso que o Curso de Pedagogia deve assumir com a educação pública, gratuita e democrática.

Feitas tais considerações a respeito da proposta de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, passaremos, a seguir, a apresentar dois projetos realizados no interior das instituições públicas de Educação Infantil, localizadas no município de Maceió, AL, que se tornaram possíveis pela parceria entre a instituição-campo de estágio de Educação Infantil e o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Dentre os pontos importantes dessa parceria, podemos destacar: (i) acolhida dessas instituições-campo, (ii) abertura para o diálogo, (iii) compromisso dos profissionais das instituições de Educação Infantil (professores, coordenação, direção e demais funcionários) com os projetos realizados, (iv) compromisso e acompanhamento do supervisor de estágio no que se refere aos projetos realizados, (v) preparação e compromisso dos estagiários com os projetos e, sobretudo, (vi) confiança na capacidade de aprender das crianças, seja por aqueles ligados à Universidade, seja por aqueles ligados à escola.

### Projeto “A Arte de Cultivar e Preservar”

O projeto “A Arte de Cultivar e Preservar”<sup>4</sup> foi realizado em uma instituição pública de Educação Infantil de caráter Federal, cujos profissionais elaboram um projeto temático que norteia as atividades de cada ano. Em 2009, o projeto temático da instituição era “Meio ambiente”. O grupo de estagiários<sup>5</sup> – formado por doze estudantes –, que atuou na instituição durante o ano de 2009, constatou que tal plano temático anual possuía demandas nas quais suas propostas de intervenção de estágio poderiam colaborar. Nesse sentido, grande parte dos projetos realizados na instituição durante aquele ano teve tal temática como elemento integrador das ações realizadas.

Esse projeto de intervenção foi desenvolvido por duas estudantes<sup>6</sup> do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) – uma creche instalada no Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas e mantida pelo Governo Federal por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e a Ufal. Essa creche abrigava, naquele momento (2009), 126 crianças na faixa etária de 1 ano a 5 anos e onze meses.

<sup>4</sup> Projeto coordenado por Cleriston Izidro dos Anjos (Cedu/Ufal) como supervisor de Estágio em Educação Infantil. Contato: cianjos@yahoo.com.br. O trabalho foi realizado em parceria com as graduandas do 6º período do curso de Pedagogia da Ufal: Mirian Trajano (miriantraj@gmail.com) e Fabrícia Carla de Albuquerque Silva (fabriciacarla2007@hotmail.com).

<sup>5</sup> No Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), cada turma de Estágio em Educação Infantil, possui, no máximo, quinze estudantes matriculados para cada supervisor. A quantidade de estudantes que realizam as atividades na mesma instituição depende do espaço físico da escola, da quantidade de turmas, dentre outros fatores. No entanto, temos optado por dividir os estudantes de uma turma em, no máximo, duas instituições parceiras, para que o supervisor possa acompanhar o trabalho.

<sup>6</sup> No Cedu/Ufal, os professores responsáveis pelos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, de modo geral, tem optado por organizar os estudantes em duplas de trabalho para as atividades de estágio. Tal opção se deve ao fato do estudante ter um parceiro de diálogo e reflexão durante todo o percurso de estágio, além da orientação e presença do supervisor em campo de estágio.

Tendo como ponto de partida um Plano Institucional maior denominado “Meio ambiente”, esse projeto foi concebido tendo como base uma ação que ainda não havia sido realizada, mas que estava prevista nas ações da instituição de Educação Infantil: a construção de uma horta na instituição. A ideia era a de que a construção da horta com 15 crianças do Maternal II B – de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade – pudesse levar essas crianças a se interessarem pelo cuidado com o Meio Ambiente. Ele foi pensado por um coletivo – estudantes de graduação e profissionais da escola parceira – que o desenvolveu nos meses de setembro, outubro e novembro de 2009, totalizando 15 encontros realizados duas vezes por semana.

Durante a realização do projeto de intervenção foram desenvolvidas atividades como: “brincadeiras, dinâmicas, jogos, músicas, paródias, contar e recontar histórias, pinturas, colagens, assistir desenho, plantio e cuidado da horta” (SILVA; TRAJANO, 2009, p. 21). Como se vê, o projeto teve por princípio não se limitar à criação de uma horta no N.D.I., para que esta não fosse vista como mera decoração do espaço, mas que fosse um meio de sensibilização das crianças e professoras com relação à importância da preservação da natureza, tendo como base as atividades lúdicas que pudessem envolver as crianças no processo de desenvolvimento do projeto (SILVA; TRAJANO, 2009).

Portanto, este foi um momento ímpar de crescimento profissional para nós, estagiárias curriculares, no qual vivenciamos a prática pedagógica com a educação infantil. Ao longo das intervenções, fizemos alterações e adaptações em algumas atividades planejadas, pois fomos percebendo o interesse das crianças de 2 e 3 anos. Desejamos que as atividades desenvolvidas tenham sensibilizado crianças e adultos para maior proximidade as questões ambientais; bem como, que a horta seja utilizada como local de experimentação e descobertas (SILVA; TRAJANO, 2009, p. 64).

No que se segue, passaremos a apresentar o Projeto “Fazendo arte com os mestres da pintura”<sup>7</sup>, realizado em outra instituição parceira da Universidade Federal de Alagoas.

### **Projeto “Fazendo arte com os mestres da pintura”.**

O projeto de intervenção denominado “Fazendo arte com os mestres da pintura”<sup>8</sup> foi desenvolvido por três estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas em uma instituição pública de Educação Infantil de caráter Municipal no Centro Municipal de Educação “Tobias Granja”. Em 2010, o Centro abrigava uma média de 320 crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade.

A história de parceria<sup>9</sup> entre o supervisor de estágio e os membros da direção e da coordenação dessa escola começa no segundo semestre de 2009 e, a cada semestre, os envolvidos com esse processo compartilham sentimentos de amadurecimento e consolidação de um trabalho de parceria com vistas a uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Esse início de parceria com a instituição pode ser apresentado dentro do seguinte cenário: o desejo da instituição de poder oferecer um trabalho de qualidade para as crianças da comunidade, um grupo de estagiários dispostos a aprender e, também, a deixar uma contribuição para a escola, profissionais da escola dispostas a dialogar, aprender e a ensinar, um supervisor que entende o

<sup>7</sup> O leitor poderá encontrar outras informações, a respeito desse projeto, no livro *Estágio na licenciatura em Pedagogia: arte na Educação Infantil* (ANJOS, 2012).

<sup>8</sup> Este projeto foi coordenado por Cleriston Izidro dos Anjos (Cedu/Ufal) como supervisor de Estágio em Educação Infantil do Curso de Pedagogia. (cianjos@yahoo.com.br). O trabalho foi realizado em parceria com as graduandas do 6º período do Curso de Pedagogia da Ufal: Laudicéa Vianeí Cavalcante Caetano (lauvianeicc@hotmail.com), Valdilene Cardoso de Barros (valcardoso2@yahoo.com.br) e Vanessa de Menezes Pinto (vanessamenezesp@gmail.com).

<sup>9</sup> Para o estabelecimento de parceria, os critérios utilizados pelo supervisor de estágio foram, basicamente: (i) ser uma instituição pública de Educação Infantil, (ii) ser nas proximidades da Universidade Federal de Alagoas, para não desviar do trajeto residência-universidade/residência/campo de estágio dos estudantes, (iii) corresponder ao desejo da instituição pública de Educação Infantil de estabelecer uma parceria de formação com a universidade.

estágio como espaço de formação inicial – para os estagiários –, continuada – para os profissionais da instituição – e de pesquisa e de extensão – para os envolvidos nesse processo de busca de soluções para os problemas educacionais.

Nesse ano de 2009, durante o processo de conhecimento do espaço físico da instituição, o supervisor e os estagiários encontraram uma sala que funcionava como uma espécie de depósito de materiais inutilizados. Aliadas a isso, as observações realizadas, pelos estagiários e supervisor, nas turmas de crianças, revelaram que o trabalho com Artes Visuais carecia de apoio e maior atenção, tendo em vista o fato de que este, em alguns casos, ainda se resumia ao trabalho com desenhos livres ou mimeografados. Com base em tal constatação, o supervisor propôs uma reunião com todos aqueles envolvidos com o processo – estagiários da universidade e profissionais da escola parceira –, apresentando uma proposta de transformação do depósito em um Ateliê de Artes Visuais para o trabalho com as crianças. A proposta foi aceita por todos os envolvidos e, a partir daquele momento, foi dado início ao trabalho de parceria para a criação do Ateliê.

O projeto “Fazendo arte com os mestres da pintura” é fruto da continuidade do trabalho realizado na instituição, pelo primeiro grupo de estagiários que ali chegou. Um trabalho contínuo é facilitado porque, em tal instituição, ao final de cada semestre, é feita uma avaliação com todos os envolvidos e são registradas as considerações feitas para que, no semestre posterior, um novo grupo de estagiários possa dar continuidade ao processo.

Tal projeto de estágio se pautou em uma proposta de trabalho com artes visuais que “possibilitasse o exercício da criatividade, bem como o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da curiosidade das crianças” (ANJOS et. al., 2010, p. 1), sendo realizado em uma turma do Jardim II – crianças de 05 anos de idade – durante o primeiro semestre de 2010, totalizando 15 encontros de trabalho realizados duas vezes por semana.

Além de proporcionar uma aproximação com a realidade em que tais estudantes poderão atuar após formados, o projeto pôde contribuir para a criação de uma cultura de utilização do Ateliê de Artes Visuais pelos professores da escola, bem como da valorização das Artes Visuais como mais uma importante linguagem – entendida como forma de comunicação e de expressão da criança – para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Durante a realização do projeto foram realizadas atividades de leitura de imagens – obras de pintores socialmente conhecidos – bem como foram realizadas oficinas de experimentação de materiais e de criação para as crianças.

As crianças mostraram bastante entusiasmo pela atividade proposta e a cada cor que surgia, ficavam eufóricas. Toda a atividade foi executada pelas estagiárias e pela professora da turma que nos auxiliava sempre. Logo que as crianças iam terminando as atividades eram expostas no varal. Contamos com a presença da coordenadora que acompanhou todo o nosso trabalho (CAETANO; BARROS; PINTO, 2010, p. 49).

A partir dessa experiência, é possível afirmar que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil pode ser uma via de formação para todos os envolvidos no processo.

Para os estagiários, os resultados da experiência de parceria e de diálogo com os profissionais da instituição, com o supervisor de estágio e, sobretudo, com as crianças, contribuiu para que eles pudessem ir construindo um olhar mais apurado e interessado na criança, conforme pode ser visto a seguir:

Com esta experiência do Estágio Supervisionado, tendo a Arte na Educação Infantil como objeto de estudo e vivência, percebemos que as crianças podem construir suas hipóteses e podem conhecer a cultura, apropriando-se de outras maneiras de se relacionar com o universo que as cerca. (ANJOS; et. al., 2010, p. 7).

Conforme pode ser visto nos excertos anteriormente citados, as estagiárias, no diálogo com o supervisor, foram construindo uma série de reflexões a respeito da criação, dentre as quais:

- A criança é ativa e capaz de aprender;
- A criança se expressa por meio de diversas linguagens: o desenho, histórias, fala, etc.

Além disso, a experiência de estágio pode propiciar reflexões a respeito da importância da formação para o exercício da profissão docente, de modo planejado, crítico, consciente e intencional. Vejamos o exemplo:

Tal experiência prática e teórica nos permite, ainda, afirmar que a função do educador em arte não é simplesmente ministrar tarefas fragmentadas de arte, mas, sobretudo de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação da percepção e das expressões e linguagens da criança. A partir de nossa experiência de estágio, podemos afirmar que a formação (inicial e contínua) é algo fundamental para que os educadores da infância possam compreender a importância das atividades artísticas como promotoras do desenvolvimento infantil e para que o ensino da Arte seja, de fato, valorizado e, conseqüentemente, as hipóteses e as produções das crianças sejam reconhecidas e entendidas (ANJOS; et. al., 2010, p. 7).

Conforme temos afirmado ao longo dessa exposição, as atividades de estágio podem trazer contribuições não somente para os estagiários em seu processo de formação inicial. A experiência aqui exposta tem demonstrado que o estágio também pode ser, de certa forma, uma via de formação para o professor que recebe o estagiário em sua turma, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

Podemos afirmar ainda que essa experiência contribuiu para o início de outras ações no cotidiano da escola de Educação Infantil no qual essa experiência de estágio foi realizada. No decorrer do projeto, por exemplo, a professora da turma de crianças passou a se interessar pelas atividades propostas e procurou estabelecer uma parceria de trabalho conosco, tendo como foco a formação integral das crianças de sua turma.

Nessa postura da professora da turma, entendemos que houve um processo de abertura para o encontro com algo novo que poderia surgir a partir da chegada de outras pessoas na instituição, ou seja, da chegada dos alunos do curso de Pedagogia e do orientador de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, numa disposição em ensinar e em aprender por parte de todos os envolvidos (ANJOS; et. al., 2010, p. 7).

Assim, entendemos que o estágio supervisionado pode se constituir em espaço formativo, tanto para os estudantes do curso de Pedagogia, como para os professores das escolas parceiras que têm contato com os graduandos e com o Supervisor de Estágio. Nesse processo de trocas de experiências, vivências, conhecimentos, opiniões, concepções e pontos de vista, todos podem ter a possibilidade de ensinar e de aprender.

### **Considerações finais**

O estágio supervisionado concebido como uma parceria entre a Universidade formadora e as instituições que desenvolvem o trabalho de educar as crianças da Educação Infantil é uma iniciativa de formação em que todos os envolvidos ganham: os estudantes de graduação – pela possibilidade de vivência concreta das atividades, das conquistas e dos desafios de uma realidade escolar –, os profissionais da escola – pela interação que podem manter com estudantes e professores da universidade que, envolvidos com as pesquisas e os estudos que são aí desenvolvidos, procuram contribuir com outras possibilidades de solução para os desafios educacionais presentes no cotidiano escolar –, e a universidade, na pessoa de seus profissionais, pois o estágio supervisionado se configura como um lugar não apenas de formação de seus estudantes, mas também de pesquisa, de possibilidade de compreensão do cotidiano escolar, com todos os seus desafios, conquistas, singularidades, especificidades.

A proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado para o curso de Pedagogia em parceria com escolas de Educação Infantil feita neste artigo, em consonância com a legislação que organiza os estágios da universidade, parte do princípio de que o estágio supervisionado é “um campo de conhecimento e espaço de formação docente” que tem como eixo “a pesquisa da prática pedagógica, envolvendo a organização e gestão dos processos educativos escolares e não escolares”. (Ufal, 2006, p. 68). Além disso, oportuniza situações “tanto para refletir sobre sua atuação quanto para legitimar sua ação profissional, revendo e construindo de modo crítico sua práxis” (Ufal, 2006, p. 76), uma vez que insere o graduando no contexto escolar em funcionamento como parte integrante das atividades escolares e não escolares e promove discussões acerca dessas atividades com outros graduandos e o supervisor de estágios no interior da universidade, por meio de referências teóricas, objetivando, com isso, a relação entre a teoria e a prática.

Realizar um estágio que dê ao graduando a base necessária para que inicie seu trabalho na instituição escolar conhecendo a sua realidade e sabendo como agir nela é fundamental não só para o futuro profissional, mas também para a formação das crianças que estão em processo de desenvolvimento e necessitam de mediadores que as façam progredir nesse processo.

A consciência da necessidade de uma formação bem fundamentada teórica e praticamente permeia toda a rede formadora de profissionais para a Educação Infantil: estudantes e professores da universidade, profissionais da rede de ensino escolar e todos os que produzem o acervo científico destinado ao embasamento dessa formação.

A proposta aqui feita busca acrescentar mais um elemento na discussão de como pode se constituir um processo de estágio que contribua para a formação teórico-prática do graduando, de modo a propiciar-lhe uma base de experiência a partir da qual, quando já estiver atuando profissionalmente, ele possa iniciar, de forma adequada, seu trabalho com as crianças pequenas.

## Referências

- ANJOS, C. I. *Estágio na licenciatura em Pedagogia: arte na Educação Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. (Série Estágios – Coordenação Mercedes Carvalho e Edna Prado).
- ANJOS, C. I. et al. Arte na Educação Infantil: o trabalho com artes visuais em Projeto de Intervenção. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). *Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a Educação Básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 out. 1988.
- BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, de 13/12/2005.
- BRASIL. *Lei 8.069*, de 13/07/1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 11/11/2009.
- BROERING, A. S. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CAETANO, L. V. C.; CARDOSO, V.; PINTO, V. M. *Relatório Final de Estágio Supervisionado: fazendo arte com os mestres da pintura*. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Maceió. 2010.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma Educação Infantil Cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola, 18).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br). Acesso em: 24 jan. 2011.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

OSTETTO, L. E.O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SILVA, F. C. A.; TRAJANO, M. *Relatório Final de Estágio Supervisionado: a arte de cultivar e preservar no NDI*. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Maceió, 2009.

UFAL. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Curso de Pedagogia: Maceió, 2006.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (org.). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994, p. 338-354.

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em novembro de 2013.



## EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E PORTFÓLIOS DE APRENDIZAGEM

### EXPERIENCES OF SUPERVISED INTERNSHIP AND LEARNING PORTFOLIOS

*Elieuz Aparecida de Lima<sup>1</sup>*

*Amanda Valiengo<sup>2</sup>*

*Ana Laura Ribeiro da Silva<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo retrata experiências de Estágio Curricular Supervisionado em universidades paulistas com uso de portfólios de aprendizagem. As reflexões apresentadas assinalam os percursos das vivências com esse recurso didático-pedagógico motivador de avanços qualitativos no processo de formação cultural de discentes e professoras do Curso de Pedagogia. A abordagem metodológica foi escolhida por coadunar com a defesa de necessárias articulações das dimensões dialógica, reflexiva e emancipadora no processo de formação de professores para a Educação Infantil, e por contribuir para a mediação das atividades realizadas pelos graduandos, com acompanhamento individualizado na formação de cada um deles. Do vivido, destacam-se aprendizados relativos aos limites dessa prática e aos avanços significativos percebidos em cada discente, por meio de seus trabalhos escritos, da partilha de conhecimentos, da interlocução entre os estudantes e entre eles e as professoras e da articulação teoria e prática mediante o Estágio Supervisionado e o uso de portfólios de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Portfólio de aprendizagem.

**ABSTRACT:** This article portrays Supervised Curricular Training experiences in Paulistas Universities by means of learning portfolios. The reflections presented indicate the pathways of experiences with this feature didactic-pedagogical motivator of qualitative advances in cultural formation of students and teachers of the Pedagogy Course. The methodological approach was chosen for consistent in the defense of necessary joints of dialogical, reflexive and emancipatory dimensions in training teachers for Early Childhood Education, and to contribute in the mediation of the activities carried out by undergraduates, with individualized follow in the formation of each one of them. The experience, stand out learnings regarding limits of this practice and the significant advances realized in each student, by means of their written work, sharing of knowledge, the interlocution between them and the teachers and the link with theory and practice through the Internship Supervised and the use of learning portfolios.

**KEYWORDS:** Education. Early Childhood Education. Supervised Internship. Learning Portfolio.

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília, SP. E-mail: [aelislima@ig.com.br](mailto:aelislima@ig.com.br)

<sup>2</sup> Docente da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – FIH. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG. E-mail: [ducavaliengo@gmail.com](mailto:ducavaliengo@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da FFC, Unesp, Marília, SP; Docente da Rede Municipal de Educação de Cubatão, SP. E-mail: [analaaurars@gmail.com](mailto:analaaurars@gmail.com)

## Introdução

Nossa proposta colocou-se em curso como um convite para “[...] navegar no rumo aventureiro da criação, sem resistir a vontade de escrever, representar, compor, desenhar ou reler, recompor, reinventar...” [...] (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p. 13).

Essas palavras são partes constitutivas do livro *“Deixando Marcas...: A prática do registro no cotidiano da educação infantil”*, por meio das quais as autoras nos convidam a nos aventurar e, a partir delas, discutir sobre o papel do registro na tessitura das memórias de uma pessoa ou de um grupo, no dia a dia na Educação Infantil; a refletir sobre a função da narração e da reflexão sobre as ações e as atitudes dos personagens principais do cenário educativo: o(a)s professore(a)s, as crianças e todos os envolvidos no processo educacional; a cultivar o registro e a documentação como instrumentos essenciais à profissão docente em qualquer nível de ensino, mas, especialmente, àquele relativo aos anos iniciais da vida.

Composto por registros e marcas próprias, o portfólio de aprendizagem, em nossa experiência, também deu aos nossos estudantes a possibilidade de tecer memórias ao registrarem e organizarem seus estudos, vivências, reflexões e avaliações fundamentais ao processo de constituição da identidade docente.

Nossa experiência pedagógica com o uso de portfólios de aprendizagem aconteceu nas disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e Planejamento e Avaliação de Atividades para crianças entre zero e seis anos e Estágio Curricular Supervisionado,<sup>4</sup> da antiga “Habilitação: Magistério para a Educação Infantil” do Curso de Pedagogia, na Unesp, *Campus* de Marília (SP), entre os anos de 2002 e 2009.

Realizamos um trabalho semelhante em uma instituição particular de Ensino Superior, Faculdade de Suzano (Unisuz – Faculdade Unida de Suzano), na disciplina de Projetos na Educação Infantil e Projetos no Ensino Fundamental, em 2008. Essas disciplinas preveem uma carga horária destinada ao Estágio Supervisionado.

Há muito buscávamos uma forma de trabalho, que, a um só tempo, ajudasse os estudantes na organização necessária ao ato de estudo; que garantisse igualmente, aos graduandos menos interessados, envolvimento no processo de formação de novos motivos promotores de conhecimento. Tínhamos como expectativa um tipo de motivação pelas discussões realizadas em classe e sua articulação com as vivências e experiências desenvolvidas no Estágio.

Movidas pela ideia de encontrar uma abordagem metodológica significativa para o Curso de Pedagogia, encontramos estudos e participamos de uma experiência prática sobre o uso de portfólios reflexivos na formação de professores, no ano de 2002. Na ocasião, participamos da disciplina intitulada “Desenvolvimento Profissional e Competência Reflexiva: o uso de portfólio como estratégia de co-construção de conhecimento”, que veio ao encontro das necessidades motivadoras da procura por dimensão dialógica, reflexiva, emancipadora da formação dos professores de crianças pequenas. Essa disciplina foi ministrada com o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *Campus* de Marília (SP), em 2002, sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves da Universidade de Aveiro, em Portugal.

Se, por um lado, foi (e continua sendo) um desafio para nós, como formadoras de professore(a)s, a mediação das atividades realizadas pelo(a)s graduando(a)s e a realização de um acompanhamento individualizado na formação de cada um dele(a)s, por outro, temos aprendido com os limites dessa prática e com os avanços significativos vistos em cada discente, em seus trabalhos escritos, na partilha de conhecimentos, na interlocução incessante, na articulação teoria e prática por meio da experiência de Estágio Supervisionado e do uso de portfólios de aprendizagem.

<sup>4</sup> Ao longo dessa exposição, tratamos do Estágio Curricular Supervisionado; em virtude disso, as expressões Estágio, Estágio Curricular e Estágio Supervisionado têm a mesma significação.

Este artigo contempla, assim, o relato de nossa experiência com portfólio, utilizado como estratégia metodológica e avaliativa, em algumas disciplinas ministradas por nós, com carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos ainda seu valor e suas articulações com o Estágio, no Curso de Pedagogia.

Como parte de aventuras vividas apresentamos, na sequência, como os portfólios de aprendizagem sintetizam, em suas folhas e cores, marcas de nossas ações – professoras orientadoras e estudantes-estagiário(a)s, memórias, reflexões e avaliações sobre o percurso complexo e desafiante de constituição inicial da identidade profissional do(a) professor(a).

### **Experiências de Estágio Curricular Supervisionado e Portfólios de Aprendizagem**

Resgate de histórias! O educador autor e narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p. 13).

A partir daqui, passamos a narrar nossa história e os percursos vividos em disciplinas do Curso de Pedagogia ministradas por nós e dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado, com o uso de portfólios de aprendizagem. Mas, como o portfólio se torna instrumento de registro, reflexão e formação nas atividades de Estágio? Como organizar as vivências relativas ao Estágio com esse instrumento, considerando-o “tradução de experiências” e expressão e reflexão sobre o vivido, nas escolas-campo, e sobre os estudos nas salas de aula da Universidade?

O portfólio configurou-se no nosso trabalho como possibilidade de reflexão sobre os conhecimentos apropriados nas escolas-campo, onde as observações da prática pedagógica, intervenções e regências são realizadas pelos graduandos sob nossa orientação, nos momentos de Estágio. Tanto durante a escrita das memórias dessas experiências, como nos momentos de leitura dos registros feitos no portfólio e de debate nas salas de aula da Universidade, passamos a compreendê-lo como instrumento reflexivo (SÁ-CHAVES, 2002).

Esse instrumento tem auxiliado nossos estudantes nas discussões sobre padrões para o ensino efetivo na infância e os encorajado no aprimoramento de formas de registro, documentação e reflexão, por meio da possibilidade de comparação entre os ideais, as ações e as intervenções nos Estágios. Nas experiências vividas por nós, temos compreendido o uso do portfólio como contribuição significativa para o resgate das palavras, memórias, histórias, dúvidas e caminhadas desses sujeitos, em situações de formação docente, sobretudo na organização refletida das vivências e estudos nas situações do Estágio Supervisionado, porque, “na escrita do vivido, o educador vai se apropriando de seu fazer [e] [...] construindo [...] aquela memória que não é simples recordação, mas base para a reflexão, para a análise do cotidiano educativo e para qualificação de sua prática [no Estágio]” (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p. 11).

A possibilidade de contar, registrar e refletir sobre as histórias vividas pelos graduandos, nas situações de Estágio, dá ao portfólio características de um instrumento que se torna uma alternativa metodológica diferente das demais, tais como, por exemplo, relatórios descritivos e avaliações pontuais.

Na nossa experiência, a carga horária da disciplina de Estágio destinada às discussões teóricas nas salas de aula da Universidade e àquelas relativas às ações de observação, intervenção e regência, nas escolas-campo, são momentos essenciais para a composição do portfólio como o apresentamos, atribuindo-lhe significações na formação inicial de professore(a)s.

Nas discussões teóricas, propomos debates sobre o próprio conceito de Estágio e seus impactos para a formação de professore(a)s, bem como estudos dedicados às especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, para (re)pensarmos as possibilidades de ações pedagógicas potencialmente promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento pleno das crianças. Nosso objetivo, nesse momento, é a (re)conceitualização de ideias que dirigem nossas práticas pedagógicas,

embora, muitas vezes, sequer tenhamos consciência delas. Comungamos com Chaves (2008, p. 76) a opinião de que “seja qual for o local onde se efetive a ação escolar – no Interior do Piauí ou nos rincões gaúchos – ela expressa uma concepção de educação”.

Nesse sentido, compreendemos que a ação pedagógica pode limitar o(a) estudante ao seu tempo e espaço, expondo-lhe informações, sem motivá-lo(a) a reflexões e tomada de consciência de atuação ação no mundo; ou, numa perspectiva de superação de ações reacionárias e alienadas, criar mediações que o instiguem para os desafios, “para as possibilidades de transformação [de si e do mundo] que a história dos homens já mostrou que existem” (CHAVES, 2008, p. 77). Essa tem-se constituído para nós uma das tarefas da Universidade, especialmente referente às possibilidades a serem organizadas para os Estágios em cursos de formação de professore(a)s.

Em nossos encontros e discussões na Universidade, as dúvidas, os anseios, os sucessos e os problemas extraídos das práticas educativas observadas têm ajudado, desse modo, na ressignificação do trabalho docente para os graduandos em processo de formação inicial de sua profissionalidade. Particularmente, contribuem para entendimentos de que o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tem suas especificidades e possibilidades, uma vez que “o professor [é] o mediador habilitado a sistematizar e a ordenar o processo de ensino” (CHAVES, 2008, p. 76), de sorte que, para cumprir essa tarefa, precisa estar preparado.

Para a elaboração dos portfólios, uma das primeiras decisões que tomamos, no início dos trabalhos nas disciplinas, relaciona-se aos materiais a serem utilizados (pastas, folhas de sulfite coloridas) para a organização dos conteúdos estudados. Por exemplo, decidimos que, em folhas amarelas, registraremos os autores; nas azuis, os conceitos; nas rosas, as metáforas; nas brancas, as anotações diversas nas aulas; nas verdes, as autorreflexões.

Após essa primeira escolha e considerando a importância da atividade individual de cada sujeito, em consonância com o grupo formado, é possível destacarmos ao menos duas oportunidades valiosas para o uso do portfólio, nas ações do Estágio Supervisionado: o registro de apontamentos gerais – distribuídos em eixos, como explicitamos a seguir – e a possibilidade de autoavaliação, por meio da autorreflexão.

A primeira delas, concernente aos apontamentos gerais, é o registro como marca, memória e organização. Trata-se dos registros feitos nas discussões das aulas na Universidade, referentes à categorização, primeiramente de forma individual, dos conceitos discutidos, autores e metáforas (situações pedagógicas observadas, por exemplo), nas folhas coloridas já mencionadas.

A organização do portfólio se dá em eixos: registro das aulas, fundamentação científica, quadro conceitual, metáforas, registro sobre as observações do Estágio, autorreflexão e registro do projeto desenvolvido. Cada um desses eixos contempla aspectos específicos e eles, no conjunto, constituem o portfólio de aprendizagem. Visualizemos esses eixos, no quadro a seguir:

<b>Eixos a serem desenvolvidos</b>	<b>Aspectos a serem contemplados em cada eixo:</b>
Registro das aulas	- Anotação dos pontos considerados relevantes na aula.
Fundamentação científica	- Anotação dos nomes dos autores discutidos; - Anotação das fundamentações teóricas. Essa anotação é realizada em forma de síntese, em tópicos, das ideias teóricas consideradas principais pelos estudantes.
Quadro conceitual	- Em forma de tópicos, síntese dos conceitos discutidos.
Metáforas	- Anotação dos exemplos utilizados para o entendimento das teorias estudadas.
Registro sobre as observações do Estágio	- Anotação das observações durante o Estágio, mediante roteiro de observação.
Autorreflexão	- Redação de um texto com as discussões práticas e teóricas, bem como com as impressões pessoais e avanços aprendidos sobre o trabalho docente.
Registro do projeto desenvolvido <sup>1</sup>	- Anotação do desenvolvimento do projeto.

Na fase individual, cada graduando faz os registros das discussões realizadas em sala, tendo em vista as leituras e tarefas de preparação para cada aula. Esse registro – assim como a própria preparação prévia para os encontros na Universidade (leitura de textos, busca de detalhes biográficos de algum autor estudado, anotações das vivências no Estágio) – já expressa uma nova conduta de cada estudante, reclamando sua atitude participante e ativa, em sala e fora dela.

Na fase seguinte, há o levantamento coletivo sobre fundamentação científica, quadro conceitual e metáforas, de modo que cada estudante categoriza e organiza esses apontamentos.

Na fundamentação científica, inicialmente, são anotados os nomes dos autores trabalhados ou citados para o enriquecimento da discussão ocorrida em sala de aula. Na organização da “memória” do grupo, portanto coletivamente, contextualizamos historicamente a relevância do trabalho de cada autor, sua origem e área de atuação. Dessa maneira, ao nos remeter a esse conjunto de dados organizados sobre um assunto determinado, é possível recorrer a essa ou àquela leitura, a esse ou àquele autor.

Vejam um exemplo de um quadro de autores citados ou trabalhados, numa discussão em sala de aula, isto é, a fundamentação científica:

Autores Estudados:

Fernando Hernández (Estudioso espanhol. Atua como professor na Universidade de Barcelona na Espanha. É autor de vários livros e capítulos de livros, dentre eles: “Transgressão e mudança na educação”. Seus escritos retratam sua militância por uma reorganização do currículo por projetos, em lugar das disciplinas tradicionais na educação escolar.

Idália Sá-Chaves (Professora da Universidade de Aveiro em Portugal. Doutora em Didática. É autora de livros e capítulos de livros, dentre eles: “Portfólios reflexivos: uma estratégia de formação e de supervisão”. Em 2002, ministrou uma disciplina aqui, na Unesp de Marília). (Portfólio de A. V. 2004).<sup>5</sup>

No quadro conceitual, registramos os temas trabalhados: nesse momento, cada estudante que quiser é chamado a citar assuntos discutidos de forma a organizar seus pensamentos e, a partir daí, categorizar de maneira verbal e destacar os temas por ordem de importância na unidade de estudo (O que aprendi? Quais os conceitos mais relevantes desse dia de trabalho? Qual a relação dessas aprendizagens para atuações nas situações de Estágio?). Aqui fica reunida a fundamentação teórica, com base nos conceitos trabalhados.

As anotações seguintes, extraídas de um portfólio, sintetizam esse tipo de categorização elaborada por um de nossos graduandos:

Quadro Conceitual:

*Portfólio* (Possibilidade de registro, individualização e reflexões);

*Estágio* (Campo de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos; vai além do apontamento de erros e acertos e exige nosso envolvimento, nosso olhar para quem são os sujeitos do espaço-escola. Rima com educação da pessoa e com construção da nossa identidade profissional);

*Narrativa* (Falar sobre nossas aprendizagens e vivências e também ouvir a narrativa do outro);

*Professor/a* (Intelectual; também protagonista e sujeito das suas ações; mediador intencional e consciente de seu papel; em constante formação; sua formação inicial e a continuada devem ser articuladas);

*Aprendizagem* (Possibilita e antecede o desenvolvimento daquilo que é próprio no homem; inicia-se socialmente para então se tornar individual; é universal; capacidade ilimitada com a qual nascemos; teoria histórico-cultural);

*Criança* (sujeito de direitos; tem necessidades particulares e individuais; forte, rica e aberta a se apaixonar pelo mundo; ativa; protagonista...);

*Registro* (memória das histórias tecidas e vividas; resgate de aprendizagens e atribuição de sentidos; marcas; documento; possibilidade de retomada e de avaliação; escrita). (Portfólio de A. V., 2004).

<sup>5</sup> Todos os exemplos apresentados no texto constituem excertos de autorreflexões ou outras considerações (quadro conceitual, fundamentação científica, metáforas) de portfólios de estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília – SP.

Como a prática pedagógica com o uso de portfólios implica reflexões e aproximações sucessivas sobre os temas estudados, a ocasião de categorização das metáforas é usada para ressaltarmos os exemplos empregados em momentos de estudo de determinado assunto e, muitas vezes, advindas das vivências no Estágio. Portanto, as metáforas são o resgate particular de cada estudante sobre aqueles exemplos que o(a) remetem a esse ou àquele assunto. Trata-se, pois, de trazer vivências de situações da prática pedagógica para reflexões, retomadas e ressignificações (ALVES, 2003; ARAÚJO, 2007).

Na descrição, a estudante retrata metáforas destacadas num dia de aula, referindo-se às suas memórias de um filme assistido ou de situações observadas no Estágio:

Metáforas:

O amor é contagioso;

Adorável Professor;

Dinâmica: maçã; pote com pedra; círculo de mãos dadas;

Educação Bancária;

Texto e música "O Caderno";

Projeto da Escola [...]. (Portfólio de A. V., 2004).

Além desses momentos de registros e categorizações essenciais na estruturação do portfólio, com implicações decisivas para a organização e participação ativa do estudante nas discussões em sala de aula, de maneira individual, fora da sala de aula, cada graduando realiza uma autorreflexão. Como essa atividade é elaborada?

O(a) estagiário(a) organiza um texto, que pode ser poético, dissertativo, dentre outros gêneros, com a intenção de refletir acerca do impacto das ideias debatidas em sala de aula sobre suas concepções, modo de pensar e agir em relação à ou *na* prática pedagógica, especialmente nas situações formativas de Estágio. Vamos a um exemplo extraído de uma autorreflexão de um de nossos estudantes:

Por meio dessas reflexões, interessei-me mais pela criança, sua infância e educação. Passei a compreender a importância do espaço lúdico na educação infantil e o seu papel no desenvolvimento da criança em relação a sua inserção e transformação no/do mundo e qual o papel do professor nessa interação da criança com o mundo que a circunda. (Portfólio de B. N., 2009).

Esse momento retrata a síntese pessoal e refletida de cada sujeito-graduando(a), a partir das discussões coletivas realizadas em sala de aula, das articulações elaboradas dessas experiências com as vivências no Estágio e o papel delas na sua formação inicial docente. Na ótica do(a)s estudantes, um dos pontos positivos avaliados no trabalho com portfólios é a possibilidade de apresentar pontos de vista, as discussões possíveis e as aprendizagens decorrentes das relações sociais estabelecidas nessas ocasiões essenciais para a formação de professor(a)s.

As autorreflexões são possibilidade de autoavaliação e de heteroavaliação. Conforme Villas Boas (2005), o registro como ferramenta avaliadora e formadora envolve alguns princípios. Dentre eles, destacamos, nas nossas vivências, a participação efetiva do próprio estudante na construção do seu portfólio e a possibilidade de reflexão do graduando sobre as suas produções e aprendizados.

Na reflexão em primeira pessoa, cada graduando(a) é convidado(a) a se posicionar sobre seu próprio desenvolvimento como profissional em formação. Com isso, ele se dá conta de seus avanços, percebe suas dúvidas, dialoga com suas ideias novas e anteriores, com suas atuações nas situações de Estágio Curricular Supervisionado e, assim, de forma consciente, constrói para si uma teoria refletida e vivida na e sobre a prática pedagógica.

O portfólio é elaborado em todas as aulas e para além dos espaços da Universidade. Traduz-se em um produto composto por registros (das aulas e das vivências nos Estágios), conceitos (estudados na Universidade e vivenciados nas experiências de Estágio), metáforas, autores, autorreflexões, de modo a ser a concretização de práticas essenciais à docência: o registro/a documentação, a

observação e a reflexão. Todas as ações desenvolvidas pretendem a superação da falsa dicotomia de saberes teóricos e práticos.

Nessas ações, o Estágio é compreendido como atividade de “aproximação à realidade” escolar, com a descaracterização da ideia, comum a muitos de nós, dessa atividade se referir à parte prática do curso de formação de professor(a)s.

Pimenta e Lima (2008) provocam reflexões a respeito do Estágio Supervisionado como possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente, por entenderem a experiência no e do Estágio como atividade teórica de conhecimento, propícia à transformação da realidade e à constituição da identidade profissional do(a) professor(a). O relato abaixo, extraído de um plano de atividades, elaborado coletivamente por um grupo de graduandos, para ações com crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil, exprime a partilha de conhecimentos e ações refletidas por intermédio dos registros possíveis com o uso do portfólio:

utilizaremos como ferramenta o registro para anotações e reflexões a respeito do sujeito-criança, das suas necessidades específicas e das formas como nós e suas professoras tomam decisões sobre a maneira de reorientar a ação educativa para torná-la mais eficaz e humanizadora.

[...] esperamos com este trabalho com as crianças a formação integral e humana delas, expressada em sua criatividade e autonomia, de modo que elas não sejam apenas preparadas para a vida, mas que vivam o hoje de maneira alegre e ativa, participando de sua história como seres de direitos e produtores de cultura. (Portfólio de M.C, envolvendo plano de atividades elaborado conjuntamente com R.G; T.A.; M.B, 2009).

O portfólio confirma, assim, a possibilidade de dar voz a nossos estudantes. Nossa proposta é a mediação intencional sobre o processo de aprendizagem deles, de uma forma mais individualizada e significativa ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Remetemos ao estudante-sujeito o seu papel protagonista e ativo em seu próprio processo educativo, no qual constrói, ao mesmo tempo, inteligência e personalidade. Essa prática exige de nós a pessoalidade, o entendimento dos avanços e limites do outro, a reflexão crítica e sucessiva das nossas ações de ensino e das possibilidades de aprendizagens dos nossos discentes, com base nos registros das aventuras vividas.

Especificamente sobre a disciplina de Projetos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os graduandos devem desenvolver um projeto e o seu registro também deve constar no portfólio, da mesma maneira autônoma e criativa do registro das observações realizadas (OSTETTO, 2008).

O trabalho com projetos é estudado nas aulas e, em seguida, cada grupo desenvolve um projeto, segundo os preceitos de Hernández (1998). Partem da observação realizada nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, detectam alguma situação problemática, escolhem um tema, propõem algumas atividades e realizam uma avaliação.

O trabalho com portfólio demanda, com isso, envolvimento e disponibilidade de supervisão individual das atividades do graduando. Cada um cria, organiza o seu portfólio de aprendizagens e, então, compartilha seus questionamentos, suas aprendizagens, seus avanços e suas perspectivas com o(a) professor(a) orientador(a) e com os outros membros do grupo de trabalho.

Para essa mediação, assumimos a seguinte premissa: não basta ao educador transmitir conhecimentos. Seu trabalho essencial envolve escuta, observação, verificação da expressão e comunicação de cada indivíduo em seus processos educativos. Daí reconhecermos, no contexto de supervisão de aprendizagens, fundamentos para uma prática de formação de professor(a)s efetiva e ressignificada.

Essa ressignificação pressupõe “escutar o outro” com todos nossos sentidos, além de nossos ouvidos. Nessa direção, as autorreflexões elaboradas no portfólio contribuem com essa audição. Na sequência, uma estudante relata, nas considerações finais de seu portfólio, aprendizagens sobre quem para ela é a criança e o papel do(a) professor(a), a partir de suas vivências na Universidade e no campo de conhecimentos que foi a escola, local do Estágio:

A criança é competente, capaz de interagir com os objetos, estabelecer relações com outras crianças e adultos e interpretar as coisas que vê e experimenta.

Quando organizamos o espaço da creche devemos pensar na autonomia das crianças nas atividades motoras, cognitivas e lúdicas, sendo leitores de suas necessidades e responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Com as discussões e aprendizagens dentro e fora da universidade, compreendo que as reflexões do educador de educação infantil sobre a escola, as crianças e sua prática são fundamentais para seu aperfeiçoamento e, principalmente, a conscientização em relação ao seu trabalho (Portfólio de N. F., 2009).

Os princípios embaixadores da prática educativa, por meio da elaboração de portfólios de aprendizagem, implicam tanto a organização como a supervisão dessas aprendizagens e a constituição de uma teia de significados por parte do(a)s professor(a)s em formação inicial e por nossa parte, igualmente, como orientadoras e supervisoras do Estágio.

Buscamos, nessa experiência, ser interlocutoras de cada graduando, ao nos posicionarmos como parceiras das discussões, como leitoras autorizadas de seus textos e apontamentos e ao incentivarmos o fortalecimento da cultura do registro e da reflexão. Essa interlocução propicia a nós e a nosso(a)s estudantes a transformação diária da nossa personalidade e do nosso corpo intelectual.

O portfólio de aprendizagem torna-se, pelo exposto, uma oportunidade de apropriação de significados e a atribuição de sentidos a respeito da Educação Infantil, suas possibilidades, encantamentos e desafios. Do campo de Estágio, extrai a riqueza da relação dialética entre crianças, estagiário(a)s e professor(a)s, o que coopera para a formação e o aperfeiçoamento de ações mentais de cada sujeito envolvido no processo educacional. Na Universidade, com base nos aprendizados realizados nas diferentes vivências de cada estudante no Estágio e a partir de estudos, leituras e discussões, o portfólio efetiva-se como teia de significações (produções socialmente constituídas e mediadas) e de atribuição de sentidos, por meio das reflexões, exemplificações, autores estudados e conceitos sistematizados. Esse processo constitui a relação dialética entre o inter e o intrapessoal, teorizada por Vygotski (1995).

Dialeticamente, o trabalho com portfólio insere o(a) estudante no âmbito das discussões coletivas associadas às teorias e práticas e à expressão em elaborações individuais, por meio da linguagem escrita. Nessa perspectiva de desenvolvimento da identidade docente, o uso do portfólio auxilia na reflexão sobre as relações entre o aprendido na formação universitária e a atividade teórica e prática, nas situações de Estágio Curricular Supervisionado.

O relato de uma de nossas discentes exprime como o Estágio Curricular Supervisionado e as discussões em sala de aula podem significar possibilidades de aprendizagens de diferentes saberes e de tomada de consciência das dimensões pessoal e profissional da identidade docente:

Nesta disciplina, a partir das leituras realizadas, das discussões coletivas e do estágio desenvolvido percebi que é preciso rever a (nossa) atuação docente, conhecer e visitar referenciais sobre a brincadeira, arte, jogos, entre outros; buscar compreender a criança, seus direitos e necessidades e, além de deixar as crianças brincarem, também brincar junto com elas, sendo o mediador mais experiente e oferecendo argumentos diversificados para as brincadeiras (Portfólio de E. F. dez, 2009).

Nesse processo de constituição humana, com suas vivências anteriores e os significados conferidos por ela às experiências partilhadas com o outro, a estudante convida a si e aos leitor(a)s de seu portfólio à atribuição de sentidos às próprias vivências e aprendizados. Essa percepção da graduanda vai ao encontro da tese de Vygotski (1995): cada sujeito internaliza os elementos de suas experiências coletivas e os torna individuais.

As relações dialógicas podem, assim, se constituir como possibilidade de trabalho efetivo sobre a chamada zona de desenvolvimento próximo de professor(a)s em formação inicial e continuada (VYGOTSKI, 1995), visto que dão oportunidade de reflexão coletiva e de aprendizagens: aqueles que detêm conhecimentos mais elaborados sobre determinado enfoque da discussão atuam como



mediadores dos demais, no desenvolvimento de novos conceitos, num processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência de cada um e de todos sobre a sua própria formação. Com efeito, o Estágio pode se tornar atividade promotora de relações privilegiadamente dialógicas, baseada no respeito aos princípios da pluralidade e da diversidade, como momentos confluentes e enriquecedores que trazem a possibilidade de análise e reflexão intrapessoal de forma subjacente, particularmente quando articulado ao uso de portfólios de aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2000).

Essa narrativa retrata, portanto, o resgate da palavra do(a)s graduando(a)s, na tentativa de superação de práticas embasadas em princípios de homogeneização e de impessoalidade dos processos formativos tradicionais.

### Considerações Finais

Eis aqui um dos pontos que julgamos extremamente significativo para se pensar (e fazer) numa proposta de formação continuada [e inicial] para professores. Mais do que indicar caminhos para o “como fazer”, ou para o estudo dos “conteúdos”, é urgente e necessário fazer um caminho de resgate das expressões destes educadores (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p. 65).

Com a intenção de dar voz e vez aos nossos estudantes, na disciplina que ministramos, passamos a fazer parte dessa atividade educativa intencionalmente dirigida ao resgate e à captura dos processos de pensamento na construção do conhecimento inerentes ao “ser docente”, por intermédio de ações com os portfólios de aprendizagem.

Em nossa experiência, pelos avanços perceptíveis e pelo envolvimento de cada graduando em seu processo de profissionalização, percebemos o portfólio como uma estratégia de formação, constitutiva de auto-organização e autoavaliação do processo de apropriação e de externalização (autorreflexão, por exemplo) de conhecimentos, em situações coletivas e individuais.

Por entendermos a aprendizagem como motora do desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, nossas intervenções são organizadas para sustentação de nossas atuações como formadoras e orientadoras de um grupo de profissionais em formação inicial. Nesse trabalho, já são possíveis reflexões sobre impactos para a formação continuada de outros docentes – especialmente aqueles atuantes nas escolas-campo onde acontecem as vivências de Estágio Curricular Supervisionado.

De acordo com um dos portfólios elaborados nesses anos (E. F., 2010), as intervenções na prática pedagógica trazem benefícios para a formação de professor(a)s atuantes em instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, pela possibilidade de interlocução com professor(a)s em formação inicial, para a apropriação de novos conhecimentos. Dentre essas apropriações estão revisões conceituais e recursos didático-metodológicos, dentre os quais Caixas que Contam Histórias, Cesta de Tesouros e algumas Técnicas Freinet, tais como o Jornal de Parede e o Livro da Vida.<sup>6</sup>

Além dessas possíveis parcerias e aprendizados de graduando(a)s e professor(a)s de escolas-campo de Estágio Supervisionado, buscamos a superação do Estágio como momento de visualizar e denunciar o erro do outro. Estamos convencidas de que o Estágio Supervisionado pode se transformar em fonte de aprendizagens essenciais para a mudança de concepções sobre o que é ser professor(a), suas dificuldades e possibilidades na constituição do outro e de si mesmo.

Nessa direção, em muitos momentos, nosso trabalho reflete os conflitos de cada uma de nós, professoras orientadoras, constitutivos da força motivadora do nosso agir: “Somos parceiras?” “Damos possibilidades?” “Que tipo de profissional nós formamos?”

<sup>6</sup> O Jornal de Parede e o Livro da Vida são técnicas elaboradas por Célestin Freinet (1896-1966) para darem vida aos espaços educativos, ao motivarem o protagonismo das crianças desde a Educação Infantil e superarem práticas tão comuns nas instituições educativas, onde todos fazem tudo ao mesmo tempo. O Livro da Vida retrata as histórias vividas por um grupo de crianças. Nele, são registrados coletivamente os acontecimentos mais importantes vivenciados num dia. O Jornal de Parede é uma possibilidade de avaliação: críticas (EU CRITICO), felicitações (EU FELICITO), desejos de novos conhecimentos (EU QUERO SABER) e proposições (EU PROPONHO) – Cf. Freinet (1973), Ferreira (2003) e Lima; Ribeiro (2010).

Nesse trabalho de constituir uma cultura de registro, registrando-nos (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002), estamos a cada momento num processo de reorganização não apenas do pensamento, mas daqueles conhecimentos relativos à constituição do nosso “corpo inorgânico” (MARX, 1999), cuja essência reclama o nosso envolvimento e pertencimento na nossa prática.

Com base no ideário da Teoria Histórico-Cultural, procuramos o envolvimento do(a)s nosso(a)s estudantes na atividade de sua formação profissional, processo em que as ações são dirigidas por fins conscientes que respondem às necessidades de cada um de nós, pessoas em formação permanente.

Evidentemente, esse processo envolve a criação de necessidades condizentes com os fins projetados. No caso da formação profissional potencialmente humanizadora do(a)s futuro(a)s professore(a)s, implica o estabelecimento consciente de novas necessidades humanas ligadas ao ato de produção de sua formação como pessoa e profissional. Também pressupõe aprendizagens motivadoras do desenvolvimento da consciência de todos os envolvidos em patamares cada vez mais elevados. Concebemos a resposta ao trabalho com portfólios como uma forma eficaz a esse complexo processo.

Nesse processo complexo, estamos tecendo a nossa profissionalidade no ensino superior. Nessa tessitura, nossa pretensão é possibilitar a nosso(a)s estudantes a participação ativa em sua formação docente, a partir de ações na Universidade e das situações do Estágio Supervisionado, com o uso de portfólios de aprendizagem, cujas folhas portam nossas composições, histórias, aprendizagens e desafios.

## Referências

ALVES, L. P. *Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem*. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

ARAÚJO, E. S. *O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural*. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, p.1-15.

CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá-PR: EDUEM, 2008. p. 75-89.

FERREIRA, G. de M. (Org.). *Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREINET, C. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.

HERNÁNDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIMA, E. A. de; SILVA, A. L. R. da. Em lugar da mecanização e da improdutividade: contribuições de Freinet para a alfabetização. In: SHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F; FAUSTINO, R. C. (Org.). *Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento*. Maringá: Eduem, 2010. p. 65-85.

MARX, K. *Para a Crítica da Economia Política; Do Capital; O rendimento e suas Fontes*. Tradução de Edgard Malagodi e Colaboração de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

OSTETTO, L. E. (Org.). *Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R. de; MESSINA, V. da S. *Deixando Marcas...: A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. 2.ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

SÁ-CHAVES, I. *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação e Sociedade*, n. 90, jan./abr., 2005, vol. 26. p. 291-306.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em março de 2014.



## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

### THE SUPERVISED INTERNSHIP IN INITIAL TRAINING OF CHILDREN EDUCATORS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Trata-se de reflexão sobre a opção do caminho adotado para a implementação de Estágio Supervisionado de Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, em seus pressupostos teórico-metodológicos, focando desafios e possibilidades. Compartilhamos a experiência das aulas de orientação de estágio que se estruturam a partir dos princípios das escolas italianas de Reggio Emília; do Instituto Loczy (Hungria); das experiências espanholas (Instituto Municipal de Barcelona); da Metodologia de Projetos da francesa Josette Jolibert e colaboradores, e de algumas técnicas Freinet. Além disso, trazemos os instrumentos de análise e registro do estágio dos educadores da infância em formação, como roteiros para organização de memorial, observações de estágio/regência, confecção de relatórios e portfólios, dentre outros elementos constitutivos desse processo de busca de articulação teórica e prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio supervisionado. Formação inicial de educadores. Curso de Pedagogia.

**ABSTRACT:** It is reflection on the choice of the path taken for the implementation of Supervised Course Pedagogy of a public university in the state of São Paulo, in their theoretical and methodological assumptions, focusing on challenges and possibilities. We share the experience in class orientation stage that are structured on the principles of Italian schools of Reggio Emilia, the Loczy Institute (Hungary), the Spanish experience (Municipal Institute of Barcelona), the Project Methodology of French and Josette Jolibert reviewers, and some techniques Freinet. Moreover, we bring the tools of analysis and state the stage of childhood educators in training as roadmaps for: organizing memorial, observations Internship / regency, making reports and portfolios, among other constituent elements of search theory articulation process and practice.

**KEYWORDS:** Supervised internship. Initial Training of Educators. Pedagogy course.

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília-SP. E-mail: [cyntia@marilia.unesp.br](mailto:cyntia@marilia.unesp.br)

Busco neste texto partilhar minhas vivências com a disciplina Prática de Ensino, voltada ao Estágio Curricular da Educação Infantil, fruto da experiência como orientadora/supervisora de estágio desde 1997, ainda em instituições privadas do ensino superior em cursos de Pedagogia, e, mais recentemente, desde 2001, na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília. A partir do projeto de estágio elaborado com base no Projeto Político Pedagógico (2006)<sup>2</sup>, busco trazer uma descrição de como o exercício de estágio supervisionado é organizado e implementado, bem como uma reflexão que aponte a contribuição desse estágio no processo de formação de professores para a Educação Infantil.

O motivo por que optei em estruturar o texto dessa forma foi porque percebi que, embora tenhamos experiências adequadas e produtivas de estágio<sup>3</sup> em diversos países (refiro-me, em especial, a experiências portuguesas, espanholas e francesas, socializadas, principalmente, em eventos internacionais dos quais tive a oportunidade de participar), com pessoas que, em sua maioria, estudam e realizam sua graduação em educação, em período integral, com distribuição da carga horária de estágio ao longo de quatro anos de curso nas diferentes disciplinas dos diversos componentes curriculares, no Brasil, particularmente no estado de São Paulo e, em nosso caso, no oeste paulista, as nossas condições objetivas de curso, com a existência de uma grande parte de estudantes trabalhadores, que frequentam o período noturno, provenientes de cidades vizinhas e que precisam realizar o estágio em seu município de origem, faz com que dialoguemos com essas experiências estrangeiras, e busquemos, entre o ideal e o real, a viabilidade de possibilidades de um estágio investigativo, dialógico, reflexivo e, em alguns casos, intervencionista<sup>4</sup>. A partir de parcerias estabelecidas com algumas escolas-campo, bem como com aquelas fruto do próprio trabalho de nossos graduandos, já professores atuantes, com formação de magistério no ensino médio, em que há reaproveitamento da carga horária para o estágio curricular – neste caso, o estudante analisa a sua própria ação docente.

Algumas questões têm permeado a minha ação docente, como professora formadora, ao longo desses anos, principalmente, nos últimos seis anos em que partilhava dessas inquietações com a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia de nossa unidade – que mantém, até os dias atuais, uma Comissão de Estágio, composta por docentes e discentes que dialogam em busca de soluções para os problemas enfrentados cotidianamente na realização dos mesmos. Como o nosso curso de formação inicial de professores da primeira infância tem considerado o componente da prática pedagógica em seu currículo? Qual lugar tem ocupado, no percurso de formação inicial de nossos professores, a questão da prática pedagógica? Qual a seriedade com que vêm sendo assumida a orientação e a realização do Estágio Curricular da Educação Infantil na formação inicial de nossos professores? Quais questões são privilegiadas por estudantes e professores, na efetivação do Estágio Curricular? Como viabilizar o estágio da Educação Infantil, de

---

<sup>2</sup> A sistematização do projeto foi realizada pela Comissão Encarregada de Propor a Reestruturação do curso de Pedagogia, criada em 2002, por portaria da direção da FFC da Unesp. As diretrizes nele contidas resultaram de vários anos de discussões realizadas em reuniões do Conselho de Curso de Pedagogia, de Conselhos Departamentais, da Comissão de Reestruturação do Curso, dos Estudantes de Pedagogia, dos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia da Unesp, na Pró-Reitoria de Graduação e em Assembleias do Curso de Pedagogia e Encontros Acadêmico-Científicos. As discussões estiveram pautadas em avaliações do curso, diretrizes legais para o Curso de Pedagogia, produção acadêmico-científica da área de educação e exigências histórico-sociais postas aos pedagogos.

<sup>3</sup> Experiências adequadas e produtivas de estágio supervisionado são as que concebem e implementam o *fazer estágio*, concordando com Ostetto (2008), não apenas como observação ou realização de um plano de ensino considerado como diferenciado, sem falhas ou inovador. Estágio curricular é lugar de pesquisa, de reflexão, de encontro entre sujeitos, de descobertas, de parcerias. Portanto, espaço de busca pela identidade docente, de unidade teoria-prática, eminentemente, lugar de formação – tais aspectos são abordados nas próximas páginas.

<sup>4</sup> Chamo de estágio intervencionista, quando realmente há a possibilidade de: (1) acompanhamento sistemático pelo supervisor de estágio, (2) ação propositiva, a partir de projetos investigativos que procuram solucionar situações-problema da sala de aula, alterando a prática local, em parceria com a própria escola-campo – situação nem sempre garantida para a maioria dos graduandos, como citamos acima.

forma a contemplar as especificidades desse período da infância, isto é, das crianças pequenas e das pequenininhas (0 a 6 anos)? Como organizar adequadamente uma orientação, centrada em um único professor supervisor de estágio, para uma média de três turmas, com 40 estudantes cada, aproximadamente, totalizando 150 estudantes, incluindo a permanência dos remanescentes? Como garantir uma forma qualitativamente melhor de orientação, dada uma realidade tão adversa? Como orientar tantos estudantes a um só tempo, sem criar um hiato entre as ações propositivas e as afirmativas efetivamente? Como organizar e implementar o estágio de tal forma que não seja uma tarefa burocrática para o estudante? Como articular as memórias de vida escolar e as narrativas de educação dos estudantes ao estágio – ao exercício da ação docente? Creio que o leitor, talvez também professor de estágio, deva corroborar em sua interlocução, na leitura deste texto, de tais preocupações.

Essas, dentre outras questões, impulsionam-me a discutir, aqui, o papel do Estágio Curricular da Educação Infantil na formação inicial dos professores, considerando que, durante toda a história de formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio foi assumido como um componente curricular responsável por contribuir na/para formação prática dos professores; e, assim, procuro apresentar como tem sido viabilizado em nossa instituição: trago, portanto, uma discussão sobre as aulas e orientações, bem como sobre o uso de projetos, de técnicas Freinet, memoriais e de portfólios para a estruturação desse trabalho.

### **Estágio: elo mediador de aprendizagem, de articulação do currículo e de práticas**

Parto do pressuposto de que um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é constituir-se como um espaço de aprendizagem no processo de formação dos professores, isto é, entorno gerador de situações significativas, junto às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, voltadas à produção de conhecimentos e com potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Desse ponto de vista, ao discutir as diferentes modalidades em que o estágio pode ser realizado nas escolas-campo parceiras de formação (observação, participação, regência, dentre outras), saliento que a aprendizagem somente se efetivará se as experiências vivenciadas nos estágios se constituírem como atividade<sup>5</sup>, sendo discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial.

Por isso, não basta ir à escola-campo. É necessário, em concomitância e/ou *a posteriori*, que as observações e/ou participações realizadas pelos estudantes sejam consideradas no currículo do curso de formação; dentro de um espaço/tempo privilegiado para análise crítica e dialógica, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso. Em nossa realidade, busco contemplar tal pressuposto, convidando a todos os professores, principalmente das turmas de terceiro e quarto anos – séries em que se concentram a carga horária de estágio – a colaborarem em suas disciplinas. Nessa ação conjunta e colaborativa, o estágio vai se configurando como articulador da organização curricular; elo mediador que congrega disciplinas e práticas.

Todas as disciplinas do nosso curso de Pedagogia têm, atualmente, em sua carga horária, 15 horas destinadas a um componente curricular intitulado Prática Pedagógica, justamente com o intuito de garantir uma dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.

A matriz curricular do Projeto Político Pedagógico (2006, p.12-13) contempla três núcleos de estudos interligados a fim de alcançar os objetivos prioritários do curso: formar docentes para

<sup>5</sup> Com base na teoria da atividade humana de A. N. Leontiev, Davidov (1988) explicita a estrutura e o funcionamento da atividade da aprendizagem, cujos elementos são o desejo, as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações. A atividade de aprendizagem, pela qual são internalizados os conhecimentos e os modos apropriados de adquiri-los, constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades (a comunicação, o jogo, o trabalho, o esporte, a arte, etc.). Nesse sentido, a necessidade e o motivo de aprender referem-se à obtenção dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva. Esses três núcleos são:

(a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;

(b) Três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional, ministrados no último semestre do 4º ano; e

(c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. As atividades programadas objetivam articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum. Essas atividades podem, inclusive, ter continuidade no semestre seguinte ou mesmo no ano letivo posterior, caso docentes e estudantes julguem pertinente dar continuidade à proposta. Os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e devem corresponder a 15 horas da carga horária de cada disciplina (componente intitulado Prática Pedagógica) de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino. Para tanto, recomenda-se que, na primeira quinzena de aulas de cada semestre, em um dia letivo da semana, os docentes que ministram aulas para a turma se reúnam com a classe para, coletivamente, programarem o Núcleo de Estudo Integrador. Inicialmente devem eleger um tema ou eixo integrador ao qual se vinculam as atividades a serem realizadas. Salienta-se, ainda, que as atividades discentes extraclasse correspondem a 11 horas da carga horária prevista para cada disciplina e são destinadas ao estudo da temática e à apresentação dos resultados, ao final do semestre, com a presença dos estudantes e docentes da turma.

Todavia, é na disciplina de *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil*<sup>6</sup>, em suas aulas teóricas e de orientação, que, prioritariamente, buscamos garantir o espaço/tempo necessários para tais discussões sobre o pensar e o fazer, embora nem sempre suficiente, dado o grande número de estudantes por turma, sob a responsabilidade de um único supervisor – ação que constantemente é alvo de críticas pertinentes por parte dos graduandos.

Como elo mediador de práticas, o estágio permite também ser um canal produtivo entre a universidade e a educação básica, aqui, particularmente, a Educação Infantil, reconhecendo por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação.

Essa reciprocidade demonstra a necessidade da articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2001), em função da formação de professores, a fim de que o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja, somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Reafirmando a relevância do estágio como locus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os estudantes que realizam os estágios, há, sem dúvida, a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

Contudo, concordando com Felício (2004, 2006), Felício e Possani (2008); Felício e Oliveira (2008); Ostetto (2008), Piconez (1994) e Freire (2001), estabelecer tal parceria com os profissionais das escolas-campo é uma situação delicada e, muitas vezes, conflituosa na realização dos estágios, pois essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é

<sup>6</sup> A partir de 2009, no curso de Pedagogia da FFC – Unesp de Marília – o estágio é, assim, constituído: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil; Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. Têm início no primeiro semestre do 3º ano e podem ser concluídos até o final do curso. Cada área conta com 135 horas de atividades assim distribuídas: 25 horas teóricas e 110 horas práticas.



visto como aquele que está para “julgar” a prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações “mal entendidas”.

Procuramos sempre alertar aos estudantes que o fato do estágio ser identificado como uma aproximação da realidade, não quer dizer que seja a prática, como afirma Pimenta (2001), uma vez que os estagiários, por não fazerem parte, integralmente, da realidade da qual se aproximam, também permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistar um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação.

O “convite” feito aos estagiários é que desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no dia a dia escolar, tentando desvelar o cotidiano da instituição – como se colocassem uma “lente” de aumento para ver além das obviedades, em busca não da aparência, mas da essência (KOSIK; 1976, ANDRÉ, 1995). Nem todos os estudantes aceitam esse convite, e de início, para muitos, o estágio é visto como uma questão menor.

Somente, quando deixa de ser um exercício artificial, burocrático, mera tarefa acadêmica, e torna-se “verdadeira” atividade (na acepção da palavra, de acordo com a perspectiva da teoria histórico cultural), grande parte dos estudantes passa a ressignificá-lo, trazendo a marca de entorno fundamental a sua própria formação. Passo, agora, a comentar como de fato se concretiza o estágio curricular da Educação Infantil, de acordo com a sua natureza teórico-prática.

### **O estágio da Educação Infantil: tateios e reflexões, em busca de possibilidades**

Início este item com uma declaração espanhola, que expressa os eixos centrais a dirigir os nossos tateios e reflexões no/para/com o estágio da Educação Infantil.

Propomos, pois uma nova educação de todo o mundo para todo o mundo, uma educação como responsabilidade social, responsabilidade pública, uma nova educação pública, porque sentimos a necessidade de compartilhar uma nova utopia educativa reconhecida sumariamente nos seguintes dez pontos desta declaração:

1. A educação, aquela que nos faz humanos [...] **o dever de educar é inerente à espécie humana [...] a educação [...] é a promoção da humanidade em cada pessoa.**
2. A educação, uma responsabilidade pública [...]
3. Uma criança rica e reconhecida pela sociedade. **A nova educação [...] se fundamenta em uma imagem positiva da criança como sujeito ativo desde o nascimento, como um cidadão com um lugar na sociedade, um protagonista sujeito de direitos a quem a sociedade deve respeitar e dar apoio.**
4. As famílias, protagonistas essenciais. [...]
5. Contextos educativos públicos. [...]
6. A escola. [...] **uma mudança do significado de educação e escola: a educação no sentido mais global e holístico, sem separar cuidado e educação, razão e emoção, mente e corpo.**
7. Os educadores. **A nova educação pede um forte compromisso dos educadores, como mediadores das crianças em todo processo da educação.**
8. Currículo, conhecimentos e aprendizagem. **A nova educação [...] organiza os conteúdos a partir daquilo que é absolutamente necessário à educação da primeira infância [...]**
9. A avaliação. [...] **considera a avaliação como um processo continuado, um processo participativo e democrático, que conta com todos os protagonistas da comunidade.**
10. Participação e governo. [...] **define a participação como um valor essencial. A expressão democrática de uma responsabilidade coletiva e um interesse público. (DECLARACIÓN DE LA 40 ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT/ Barcelona, 14 de julho de 2005 – tradução nossa, grifos dos autores).**

Esses dez pontos de uma visível utopia compartilhada traduzem, também, o nosso compromisso de professores-formadores, permitindo vislumbrar, nessa luta, uma renovada esperança no futuro. A seguir nossas aulas e orientações, objetivando a vivência da práxis.

Busco, assim, nas aulas teóricas organizá-las de forma a garantir, também em sala, aquilo que almejamos para com as crianças, ou seja, a ter, o que se estabelece como objetivos para os pequenos e pequenininhos, primeiro para a própria formação dos educadores da infância.

Desse ponto de vista, nossos encontros se estruturam a partir dos princípios das escolas italianas de Reggio Emilia; do Instituto Loczy (Hungria); das experiências espanholas (Instituto Municipal de Barcelona); da Metodologia de Projetos da francesa Josette Jolibert e colaboradores, e de algumas técnicas Freinet. Dentre elas, algumas mais antigas, todavia, atuais – todas exemplos notáveis da relação interativa, teoria-prática, que, por sua vez, sendo do conhecimento dos educadores da infância, podem trazer nova orientação para a prática.

Relato a estrutura de trabalho<sup>7</sup> em que temos aulas dialogadas, que se iniciam com uma *roda de conversa*, em que é feita a leitura do *livro da vida*<sup>8</sup> (ambas técnicas da Pedagogia Freinet), pelo narrador do penúltimo encontro-aula, resgatando o estudado na ocasião. Pontua-se, ainda, o objetivo da aula daquele dia e já se estabelece a rotina de trabalho. A conversa continua comentando-se sobre a semana, textos estudados, estágios realizados, casos e episódios de ensino a serem relatados, e a escolha das notícias a constituírem o jornal da turma.

Na sequência temos uma metáfora (um vídeo<sup>9</sup>, uma poesia, um livro de literatura infantil, um conto, uma história a ser contada, um pensamento, uma música, uma sequência de fotos de crianças em atividade no berçário – por exemplo com a Cesta dos Tesouros<sup>10</sup> – o resgate de uma visita a uma instituição de Educação Infantil, etc.) que foca o conceito central a ser trabalhado na unidade de estudo em questão, que, por sua vez, origina-se dos projetos de estudo organizados com as turmas, bem como do roteiro de observação de estágio.

O uso das metáforas tem se configurado com um bom procedimento inicial da aula. Após o resgate dos encontros anteriores e das vivências dos estágios, funciona como um elo com a prática observada e/ou vivida, de acordo com as memórias de vida escolar de cada um.

Após, temos o estudo do texto teórico de base (sobre o qual cada aluno entrega, antecipadamente à aula, sua síntese pessoal) e o compartilhar de outras leituras de apoio que aprofundam as questões debatidas. Ao final, reserva-se um tempo para a roda de leitura, em que os graduandos, por meio de um baú de livros, disponibilizado pela professora, selecionam a sua leitura para o momento, enquanto a docente atende individualmente alguns estudantes, na sessão de dúvidas, e/ou orienta coletivamente por grupos de interesse. Por fim, é estabelecido quem será o narrador daquele encontro e levará o livro da vida para casa, a fim de se fazer o relato do dia – dessa forma, por meio desse tipo de documentação pedagógica, cria-se a possibilidade de síntese do

<sup>7</sup> Referente ao trabalho de 2009 e 2010.

<sup>8</sup> Originalmente o livro da vida funciona como um diário da classe, registrando a livre expressão (texto, desenho, pintura). Esta atividade permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida. Com os estudantes da Pedagogia utilizamos esta técnica da Pedagogia Freinet nestes moldes, fazendo algumas adequações a faixa etária.

<sup>9</sup> São vários os DVDs que busco apresentar: experiências de instituições alemãs, húngaras, italianas, espanholas, inglesas, bem como brasileiras, como algumas paulistas, gaúchas, e paranaenses.

<sup>10</sup> *Cesta dos Tesouros* é o nome sugestivo dado por Elinor Goldschmied para uma forte, rasa e resistente cesta, que contém uma matriz de todos os dias com objetos naturais que, predominantemente, não devem ser de plástico, pois esses são muito semelhantes em muitos aspectos: suaves, inodoros e não têm gosto ou definição natural. A maioria dos objetos são os adultos que usam, ou estão no nosso ambiente natural. A cesta dos tesouros deve conter, portanto, objetos que variam em tamanho, peso, textura, temperatura, cor, sabor e som. Assim, os objetos devem ser escolhidos pelo seu valor para estimular um ou mais dos cinco sentidos. Bebês e crianças pequenas, naturalmente podem explorar os objetos na cesta com os seus sentidos para descobrir o que é, o que faz, e como ele pode ser manipulado. Segundo sua criadora, há a possibilidade de fazê-los entrar em um mundo de descoberta, surpresa, encontro social e de comunicação. Para Goldschmied (2000) como os bebês sugam, agarram, tocam e sentem os objetos, esses comportamentos promovem o ensaio de seus primeiros aprendizados.

trabalhado, de memória para grupo e de avaliação sobre o vivido.<sup>11</sup> A seguir, os comentários sobre a utilização do memorial na formação dos graduandos em Pedagogia.

### O memorial como “detonador” do processo investigativo do estágio

Logo no início do semestre letivo, realiza-se uma sequência didática de atividades: (1) assistimos a um curta-metragem: *Dona Antonia Perdeu a Memória*, (2) trabalhamos com a cesta literária a partir do Livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, editora BrinqueBook; (3) escutamos e debatemos a música *Caçador de Mim*, interpretada por Milton Nascimento; e (4) lemos trechos de obra indicada para leitura posterior: *Metamemórias*: memória de Magda Soares, a fim de discutirmos sobre a importância do resgate das memórias para a compreensão do que fomos, das marcas que nos deixaram em relação à primeira infância, e do que somos e ainda podemos ser como educadores da infância. A proposta é a de que haja a socialização dessas memórias em aula – o que nem sempre é possível, por parte de todos os estudantes.

Há a sugestão de um roteiro norteador dessa produção.

ROTEIRO: SUGESTÃO PARA ORIENTAR O MEMORIAL  
Registro - organização e seriação da memória educativa.

Lembrar: da primeira escola, da educação infantil, passando o olhar pelo caminho percorrido do ensino das séries iniciais até a universidade, seu momento atual.

I- dos primeiros dias de aula.

do contato inicial com a escola de educação infantil;  
da forma como foram alfabetizadas (os) (ler/escrever);  
da idéia que faziam de seus professores já no ensino fundamental;  
dos colegas, do inspetor, do diretor, dos serventes, etc;  
de todos os personagens/atores sociais que habitam a primeira escola registrada na memória de cada um.

II - do espaço físico organizacional desta primeira escola (arquitetura, horário, recreio, biblioteca etc., disposição das carteiras, movimentação no espaço, etc.).

III - dos aspectos formais.

como aprendeu na escola (estratégias mais favoráveis);  
como eram as questões de disciplina;  
o tipo de atividades desenvolvidas frequentemente;  
formas de avaliação;  
Etc. – acrescente outros aspectos que considere necessários.

Fonte: o autor

<sup>11</sup> Dessa forma, os estudantes vão se apropriando de saberes teórico-metodológicos da docência, nesse caso, de uma forma de *documentação pedagógica*, que pode servir, na ação futura desse educador da infância, de meio de escuta do professor em relação ao seu trabalho e uma estratégia auxiliar desse professor em relação à escuta das crianças. Desse ponto de vista, já há um ganho para a elaboração e implementação dos projetos regências, pois que os alunos fazem uso dessas apropriações. Além disso, saliento em aula o uso de outras formas de documentação pedagógica (diários de bordo, semanários, memorandos, dossiês, portfólios, etc.), compreendida, de acordo com Mello (2005), como uma estratégia de organização do trabalho docente, de reflexão sobre a prática pedagógica e de construção sistemática de conhecimento sobre a prática. Isto é: o registro da sua prática que o educador faz com a intenção de aprender com ela, e não registro para a burocracia da escola, não uma observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas com o intuito de estabelecer uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta essa sua prática. É um meio de aprender a detectar problemas, a enxergar os problemas, analisá-los e enfrentá-los.

Todo esse preâmbulo contagia o grupo a buscar documentos, cadernos, pastas, fotos, conversas informais com familiares para a reconstituição da infância escolar e elaboração do Memorial.

Iniciar as atividades de estágio pelas memórias, antes mesmo de adentrar as instituições, é objetivar condições para que haja, inspirando-me em Prado (1999 e 2009), a construção de novas formas de ver e ouvir, de compreender novos e diversos olhares, movimentos, gestos, sorrisos, choros e outros sons e imagens das crianças pequenas e pequenininhas, porque representa antes de tudo, a proposta de retomada da infância adormecida e mascarada em cada um de nós; na medida em que é ela que torna possível a sensibilidade do estagiário-pesquisador mergulhar no mundo do outro, saindo de seu próprio interior, de sua subjetividade, e fazendo dela “condição de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la” (PRADO, 2009, p.101).

O próximo item trata do adentrar o espaço das instituições da primeira infância.

### **Os roteiros de observação de estágio**

Para a observação, também fazemos um indicativo, que funciona apenas como sugestão; o estagiário, de acordo com o seu projeto de investigação na escola-campo, adota, altera ou sugere um outro. Vejamos:

#### **Sugestão de roteiro de observação e de indicativos para registro em diário de campo<sup>12</sup>**

##### **Unidades:**

##### **a unidade de Educação Infantil**

- localização
- horário de funcionamento
- características do grupo atendido (pais e crianças)
- pessoal, formação, tempo de trabalho com educação infantil

##### **a sala de atividades**

- número de crianças
- organização e utilização do espaço
- acesso das crianças aos materiais

##### **o professor**

- como se relaciona com as crianças?
- que verbos expressam o fazer do professor?
- como/quando planeja e avalia suas atividades pedagógicas?

##### **as crianças**

- participam de alguma forma na escolha das atividades?
- “avaliam” o que fazem?
- como se relacionam com os adultos?
- como se relacionam entre si?
- que verbos expressam o fazer das crianças?
- que experiências vivenciam (atividades plásticas, de construção, faz-de-conta...)?

<sup>12</sup> Este roteiro foi elaborado, inicialmente, pela professora Suely Amaral Mello, professora aposentada de nossa unidade universitária, ainda quando tínhamos as diferentes habilitações, inclusive em Educação Infantil, posteriormente foi adotado com algumas alterações, pela professora Elieuz Aparecida de Lima, que a substituiu, e atualmente, por mim.

**o material**

- que material é utilizado nas atividades?
- como utilizam o material?
- é acessível às crianças?

**a rotina de trabalho**

- a rotina é anunciada para as crianças?
- é registrada no quadro?
- qual é a rotina da turma?
- a brincadeira ocupa que lugar na rotina diária?

**as atividades**

- que atividades foram desenvolvidas durante o estágio de observação?
- há encadeamento entre as atividades?
- como as atividades são desenvolvidas?
- Trabalham com projetos?
- que temas trabalham?
- como os temas são definidos?

**os objetivos**

- o que o professor aponta como objetivos para seu trabalho?
- o que as crianças aprendem com o trabalho desenvolvido?
- como se trabalha: a introdução à escrita e à leitura, a linguagem?
- como se trabalha a cooperação entre as crianças, a auto-estima, o conhecimento de mundo?

**a avaliação**

- o que se avalia?
- como as crianças são avaliadas?
- o que o professor registra e como registra?

**concepção de criança**

- que concepção de criança se expressa no fazer/relacionar-se do educador e dos demais adultos com as crianças?

**os pais**

- como são recebidos na escola?
- em que momentos eles são chamados na escola?

• Aproveite, além do roteiro proposto, outros instrumentos de conhecimento da realidade.  
Por exemplo:

- converse com as crianças (individualmente) sobre como veem a instituição (creche, “pré-escola”);
- converse com a professora sobre:
  - como ela faz seu planejamento,
  - como usa o plano (se usa),
  - quais objetivos ela busca atingir com a turma e porque eleger tais objetivos,
  - como ela prepara uma aula, como escolhe os conteúdos/ eixos de trabalho,

- o que acha importante avaliar nas crianças e como as avalia,
- que tipo de material didático gostaria de utilizar além dos que utiliza,
- quais são as expectativas da professora com relação à aprendizagem das crianças da sua turma,
- quais são os principais problemas que enfrenta quanto ao ensino,
- o que acontece no dia-a-dia, o que registra e como,
- seu processo de formação.
- Tente perceber que concepção de desenvolvimento, de papel da Educação Infantil, orienta seu trabalho.

Fonte: o autor

Considerar o uso desse roteiro introduz não somente na prática de observação, mas também na de participação e regência, uma atitude investigativa, sustentada teoricamente, para com a prática pedagógica, aproximando o pensar e o fazer no exercício do estágio da Educação da Infantil.

A busca é por organizar a observação como momento garantido e comprometido com a educação da infância, em que se procura decodificar, interpretar, desnudar a cultura da infância elaborada na instituição parceira do estágio; uma cultura que se expressa por sentimentos, pensamentos verbalizados ou não, por silêncios, imagens e impressões do conjunto desse locus, cujas ações advêm dos educadores e de informantes, muitas vezes, desconsiderados: as próprias crianças, desde os bebês até os maiores, sem contar as atendentes ou cuidadoras, com tão pouco reconhecimento social.

Compreender esse universo infantil é romper com as amarras tradicionalistas, procurando garantir ao estagiário-pesquisador um olhar e uma escuta dirigidos às especificidades dessa faixa etária (0-6anos), a favor de uma educação não escolarizante para esse período de desenvolvimento infantil.

A partir de tais apropriações, os alunos, em grupos, ou individualmente – dada a situação de estudantes trabalhadores, em sua maioria, e provenientes das cidades vizinhas à Marília – elaboram/ organizam e implementam os projetos de regências para as diferentes idades – do berçário às turmas de 5 anos –, considerando os estudos dos projetos investigativos, bem como as diferentes abordagens metodológicas vivenciadas nas aulas teóricas. Todo o planejamento ocorre em parceria, o que exige permanente interlocução entre seus atores – nesse sentido, nossos estudantes buscam, na medida do possível, um diálogo não só entre si, com a professora supervisora, com a professora da turma, mas também com outros professores do curso – colaboradores desse processo. Essa parceira é fundamental para se fazer escolhas teórico-metodológicas mais coerentes às (re)descobertas do cotidiano da educação infantil, levando o professor em sua formação inicial a deparar-se com as variáveis que interferem no planejar e agir docentes.

Infelizmente, conforme anunciado anteriormente, há um único supervisor de estágio para orientação de todos estudantes das três turmas de Pedagogia, o que torna difícil, muitas vezes, impossível, o acompanhamento dos estagiários nas escolas-campo, mesmo porque muitas delas ficam nas vizinhanças de nosso município. Dessa forma, quando em grupos, se ajudam mutuamente e fazem a avaliação das regências entre si, ou uma auto-avaliação quando não podem contar com a avaliação dos professores das diferentes turmas, eleitas para os projetos de regência. Ainda que a regência se constitua de forma tão precária, do ponto de vista do acompanhamento supervisionado *in loco*, buscamos alternativas como a videoformação – um bom expediente de ensino e de aprendizagem: quando possível e com autorização da escola e pais, alguns de nossos graduandos filmam as regências com o intuito da partilha reflexiva entre seus pares e as trazem para nossos encontros.

Sentir-se motivado a investigar e compreender o cotidiano de nossas crianças brasileiras, por meio de todas as atividades de estágio – observação, participação e regência – exige, também, buscar

meios adequados de sistematizar dados gerados nas/das diferentes experiências. Para tanto, indico, para os grupos o uso de instrumentos de registros como diário de campo e memorandos, como suporte a materializar a “apreensão” da realidade investigada, no intuito, de ter dados para uma análise mais cuidadosa e teoricamente fundamentada e, ainda, de compor o portfólio do estagiário.

Nesse sentido, apresento, logo abaixo, o uso dos portfólios como instrumento que sistematiza, organiza e documenta o percurso das experiências reflexivas do estágio.

### **A confecção dos portfólios: experiência refletida e documentada**

A elaboração do portfólio exige disciplina e organização do estudante, considerando suas principais características: ser coerente, pessoal, significativo, “experencial-refletido”, documental, seletivo e contínuo no tempo.

Assim, não é produzido somente ao final do exercício do estágio, mas paulatinamente no processo, em que se estabelecem as conexões entre as memórias, o estudado, o dado gerado e narrado, o relatado, o vivido, o analisado, avaliado e refletido.

Em permanente diálogo com a prática, os estudantes criam interlocuções essenciais à formação do educador da infância e passam a fazer um registro não meramente descritivo, mas investigativo, crítico, dialógico e propositivo; não apenas fazendo constatações, denúncias, felicitações, porém o anunciar de possibilidades na/da ação docente.

Há também o indicativo de uma estrutura para o portfólio, todavia como é pessoal, o autor-estagiário tem toda liberdade de alterá-la, desde que mantenha a coerência com seus eixos básicos: ser registro sobre o qual se deve confessar; material que documenta o percurso de formação; ter uma função de credencial (conjunto de documentos de acordo com determinadas linhas e que permite a pessoa dialogar com a outra sobre sua caminhada); e servir de autoavaliação/ autorealização. Na sequência, duas sugestões: (1) de estrutura para o portfólio e (2) de reflexão para apontamentos em aula e nos relatórios:

### **Sugestão para orientar a estrutura modular do portfólio**

#### **1. Identificação**

- Dados Pessoais
- Endereço/Telefone

#### **2. Memorial**

#### **3. Nossas aulas (conjunto de folhas coloridas para cada unidade de estudo)<sup>13</sup>**

#### **4. Relatório da Educação Infantil**

- Descrição e análise das observações da Educação Infantil.
- Descrição e análise da implementação de uma ou mais seqüências de atividades didáticas dos Projetos-Regência da Educação Infantil.

**A. Relate** o que foi **observado nos estágios** a partir do roteiro de observação sugerido (ou do alterado, caso tenha adotado um roteiro diferente, para contemplar seu processo investigativo). Não é necessário fazer um relatório para cada realidade observada, apenas comente as peculiaridades ou similitudes encontradas nas diferentes situações observadas.

<sup>13</sup> Nossas aulas são sistematizadas individualmente e compõem uma parte do portfólio do aluno. É um outro registro de grande valia à formação do graduando. Trazem as folhas brancas que representam as anotações de aula; as folhas azuis com os conceitos-chave trabalhados no encontro, as rosas com as metáforas utilizadas no dia; as amarelas com as referências bibliográficas de todos os autores citados, do texto-base, dos complementares e outros pesquisadores apontados em aula; e, por último, as folhas verdes que representam o fechamento nuclear trabalho: as auto-reflexões.

B. Aponte os **princípios** que estarão dirigindo sua **análise** (ou seja, em linhas gerais, diga quais os elementos essenciais que, na sua opinião de educador/a em formação, devem orientar o trabalho com as crianças e que estarão dirigindo sua análise do observado).  
→ Aproveite as **ideias das unidades de estudo** (*concepção de homem, de processo de conhecimento, de criança, de desenvolvimento, de atividade principal – comunicação afetiva/ comunicação objetiva/ faz-de-conta – de espaço, de rotina, de relações, de procedimentos*).

C. **Analise as práticas** por você observadas com base no que você aprendeu ao longo do curso → aproveite as dicas na “orientação para discussão das observações do estágio”.

D. Diga o que você **aprendeu com o estágio** realizado e qual a **importância** que você **atribui ao estágio** realizado para a sua **formação**.

### 5. Anexos

- Fichas de Estágio
- Diário de Campo
- Documentos coletados durante o estágio (produções das crianças, exemplos de exercícios, fotos, dentre outras documentações)

### • FORMAS DE AVALIAÇÃO

As atividades serão avaliadas por meio dos textos organizados por você, descrevendo as atividades observadas e/ou desenvolvidas, seguidas (ou em concomitância) por uma reflexão crítica. Todos os textos produzidos para o portfólio deverão obedecer aos critérios de apresentação de trabalho acadêmico.

Fonte: ao autor

Tanto esse roteiro como o próximo constituem-se como elementos norteadores para a ação reflexiva do estudante, permitindo que avance em suas questões iniciais – e com liberdade de expressão possa acrescentar novos tópicos de orientação para a confecção de seu próprio material escrito.

### Sugestão para orientar seus apontamentos em nossas aulas e para orientar a discussão e elaboração de seu relatório final do estágio

#### Refleta sobre o observado e comente:

→ Como você analisa

- os objetos,
- o conteúdo,
- a metodologia,
- o material,
- as relações observadas?

→ Quais os fatores limitantes para uma ação didática de melhor qualidade?

→ O que precisa mudar na conduta do professor?

→ O que precisa mudar na instituição de educação infantil?

→ Do que aprendemos em sala de aula, o que pode ser aplicado no trabalho com as crianças?

O que não parece possível? Por quê? (*Lembre-se das experiências italianas (Reggio Emilia), das húngaras (Instituto Loczy), espanholas (Madrid/ Instituto Municipal de Educação de Barcelona), francesas (Freinet e Jolibert), das alemãs, e das brasileiras inspiradas nessas, dentre outras.*)

→ Que medidas você tomaria caso fosse uma professora de educação infantil visando a sua melhoria?



→ Que medidas você tomaria caso fosse uma diretora de escola visando a incentivar e melhorar o trabalho desenvolvido na educação infantil?  
→ Diga o que você aprendeu com o estágio realizado e qual a importância que você atribui ao estágio para sua formação.  
→ É possível estabelecer uma relação entre as unidades de estudo e a prática observada? De que forma?

Fonte: o autor

O desenvolvimento desse olhar crítico, como contribuição da experiência do estágio, longe de se instaurar na dimensão dos relatos que permeiam aspectos comportamentais dos profissionais que já atuam, deve se estabelecer como tentativa de favorecer um olhar mais amplo sobre a realidade da Educação Infantil, com o intuito de compreendê-la, não só a partir de uma determinada teoria, mas a partir de relações possíveis de serem estabelecidas entre a teoria e a prática, tendo em vista a sua futura atuação.

É somente nesse movimento de transitar por entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de Estágio Curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

A compreensão do Estágio Curricular como espaço de aprendizagens é apresentada pelos estudantes, por meio de apontamentos nos portfólios, como as construções significativas desenvolvidas, tanto no momento de Orientação e Planejamento de Estágio, ocorridos na Universidade, quanto da realização do estágio nas escolas-campo.

Uma primeira questão apontada é a organização do estágio a partir dos centros de interesses. Ter um foco, um referencial, um direcionamento é uma questão que se apresenta como segurança para o estagiário nas escolas-campo e confere um sentido, até às atividades básicas de observação. Assim, o permanecer na instituição como observador possibilita ao estagiário o desenvolvimento de um processo investigativo cujo objetivo já foi delineado por ele mesmo e/ou pelo grupo.

Perceber o estágio como elemento de articulação no currículo de formação atinge o ápice quando os estudantes são capazes de transitar em diferentes direções. Ou seja, levar da disciplina para o estágio e trazer do estágio para a disciplina, numa sequência que não obedece a uma ordem linear lógica, pois que para muitos estudantes trabalhadores, é por intermédio do estágio, que eles experimentam uma primeira aproximação da prática pedagógica desenvolvida por professores nas escolas-campo.

Associada a essa questão, os estudantes consideram que a fundamentação teórica, para a realização das atividades de estágio, é de uma contribuição essencial, sobretudo pelo papel que a teoria exerce na formação profissional, oferecendo perspectivas de análises para, de um lado, compreender a realidade da Educação Infantil que se mostra cada vez mais complexa e, por outro lado, por contribuir para que a relação teoria-prática se constitua como um processo de práxis, a todo o momento, possibilitando que o ato de fazer estágio tenha significado na formação inicial dos professores.

A vivência da troca de experiências é apresentada como possibilidade de partilha com o professor da escola-campo quando esse abre espaço, no seu cotidiano, para a realidade do estagiário, no sentido de percebê-lo como alguém que, também, é comprometido com a profissão do professor e com a educação das crianças.

A socialização das experiências vivenciadas no estágio (durante nossas aulas na universidade e no retorno proposto a ser dado à escola parceira – nem sempre realizado por todos), para os estudantes, é considerada um momento muito importante no currículo. Primeiro, porque confere ao estudante o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo.

A possibilidade de construir conhecimentos com a prática do outro é uma aprendizagem descrita pelos estudantes como sendo uma mostra do que se deve e do que não se deve fazer. O

saber fazer bem é assumido, pelos graduandos, como sendo um “modelo”, não a ser seguido tal e qual, mas que serve como uma referência à sua própria prática futura.

O reconhecimento do limite da aula na Universidade favorece a compreensão de que ela não é suficiente para formar o educador da infância, e que as questões nela problematizadas podem ser trabalhadas, posteriormente, durante o estágio, contribuindo com o processo de formação e com a articulação das outras disciplinas no momento do estágio, conferindo-lhe uma característica que ultrapassa a mera prática interpretada como aplicação. Nessa comparação, é comum o reconhecimento, por um lado, da distância entre a teoria e a prática, no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas-campo, bem como a intenção de compreender que cada situação didático-pedagógica apresenta uma realidade, uma história que deve ser respeitada.

Como últimas palavras, falo do caráter de provisoriidade, uma vez que acredito no processo de inconclusão, incompletude do ser, estar e se fazer docente, pois que o homem é um ser inacabado e suas atitudes e obras também o são. Não é sem razão a afirmação de Paulo Freire “O mundo não é, o mundo está sendo”. Nesse sentido, os momentos mudam, não só pelo simples passar do tempo, mas porque as ideias evoluem, a cultura se transforma, os trabalhos se aperfeiçoam, as práticas se alteram, as pessoas progridem, as questões apresentadas e respondidas, há algum tempo, já apresentam outras interpretações, justificativas, certezas e incertezas.

Assim, “a Educação Infantil não é, a Educação Infantil está sendo” parafraseando Freire – o que agrega a possibilidade de pensarmos em nossa contribuição como professores formadores, em ações dirigidas a nossos estudantes estagiários-pesquisadores (valorando a qualidade do estágio curricular) como pedagogos da infância, estudiosos da cultura infantil, de suas diversas manifestações. Por isso, a intenção de criar condições para a apropriação de novas concepções acerca da educação da infância: do que venha a ser criança e seu lugar na sociedade, o seu aprendizado e desenvolvimento psíquico, o seu processo de humanização, o papel do educador nesse processo, a importância da organização de tempo, espaços e materiais voltados às especificidades dessa faixa etária, a consideração das múltiplas linguagens, dentre outras. Tudo isso para que vislumbremos uma Educação Infantil viabilizadora de uma renovada esperança no futuro, como dizem os espanhóis na *Declaración de la 40 escuela de verano de Rosa Sensat*/ Barcelona, 14 de julho de 2005.

Mesmo com todos os limites das condições atuais que determinam o estágio da forma como pôde, até o momento, ser viabilizado, retomo a certeza do inacabamento desse processo, com a fala dos educadores europeus

estamos rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas à medida que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás (DAHLERG, MOSS, PENCE, 2003, p.11).

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAHLERG, G.; MOSS, P. E PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DECLARACIÓN DE LA 40 ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT. Barcelona, 14 de julho de 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 319p.

FELÍCIO, H. M. S. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC/SP, 2004.

\_\_\_\_\_. Dimensões do estágio no currículo de formação inicial de professores. *Pensamento & Realidade*, São Paulo, v.18, p.91-102, 2006.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVERA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, v.32, p.215-232, 2008.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. As implicações éticas do estágio curricular na formação de professores. *Pensamento & Realidade*, v.22, p.29-42, 2008.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*, faculdade de psicologia e de ciências da educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em 22 nov. 2010.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973a. 171p.

\_\_\_\_\_. *Para uma educação do povo*. Lisboa: Presença, 1973b. 213p.

\_\_\_\_\_. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974. 23b2p.

GOLDSCHMIED, E. *Cesta dos tesouros*. Mimeo, 2000.

JUBETE, M. Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje. *IN-FAN-CIA. Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat*, n.92, jul/ago. 2006, p.16-21.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MELLO, S. A. *Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão*. Encontro EducaSul: Pensando a infância e a educação das crianças de 0 a 10 anos numa perspectiva integrada. Florianópolis, 2005. (Mimeo)

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PICONEZ, S. C. B. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, P. D. Quer Brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de, PRADO, Patrícia Dias, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª. edição. Campinas. Editora Autores Associados, 2009, p.93-111.

\_\_\_\_\_. As crianças pequeninhas produzem cultura?: considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições* (Unicamp. Impresso), Unicamp, v.10, p.110-118, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Conselho de Curso. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília. 2006. (Mimeo).

VYGOTSKI, L. S. *O problema do entorno*, 1935. (Mimeo).

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em novembro de 2013.



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

### SUPERVISED TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE EXPERIENCE OF AMAZONAS FEDERAL UNIVERSITY

*Michelle de Freitas Bissoli<sup>1</sup>*

*Arlene Araújo Nogueira<sup>2</sup>*

*Ilaine Inês Both<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência do estágio curricular supervisionado em educação infantil, a partir de 2010, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Partindo da reflexão de professoras orientadoras dos grupos de estagiários, relata como tem se organizado o estágio, ressaltando o registro e o diálogo reflexivo como elementos fundamentais da construção da identidade de professores de educação infantil. A inserção no campo de atuação por intermédio do estágio é considerada essencial para a apropriação efetiva de teorias e para a consolidação de práticas que considerem as crianças e as realidades concretas das creches e pré-escolas, constituindo uma atividade que focaliza as diferentes dimensões da formação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Estágio supervisionado. Educação infantil.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect upon the experience of supervised training in Childhood Education, since 2010, in the Education course at Universidade Federal do Amazonas. From the trainees' teachers' reflection, it describes the organization know how, specially the registration way and the reflexive dialogue as fundamental elements of the Childhood Education Teachers' identity construction. The trainee activity is considered essential to the performance field ingress, it promotes the effective theories appropriation and actions that consider children within Child Day Care Centers' and kindergartens' concrete realities consolidation. It constitutes an activity that focuses the different dimensions of the professional education.

**KEYWORDS:** Teacher's education. Supervised training. Childhood education.

<sup>1</sup> Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: mibissoli@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: lene\_1303@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação e Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: laineines@yahoo.com.br

## Introdução

que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros [...] Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros (2010)

Queremos, neste texto, tratar do encantamento. Daquele que nos toma ao ver-ouvir-observar as crianças, seus movimentos, suas descobertas, sua forma própria de se relacionar com o mundo. Daquele que homens e mulheres, jovens ou velhos vivem no processo em que se constituem professores e professoras. Daquele encantamento que é gerado pelo conhecimento que se constrói na (con)vivência concreta e que nos permite compreender e compreender-nos, formar e formarmo-nos.

Queremos aqui expressar o encantamento que se produz em nós, professoras, quando podemos acompanhar uma pequena parte do rico processo em que nossos estudantes descobrem, no educar, uma possibilidade de conhecimento e de autoconhecimento.

Fazemos um convite a você, leitor: reflitamos juntos sobre o estágio e sobre os encantamentos possíveis nas histórias de formação dos professores e professoras das crianças pequenas. Para a reflexão que nos propomos fazer neste breve espaço, tomaremos, como nosso objeto, o estágio em educação infantil, cuja história na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) teve início em 2010.

Iniciaremos este texto apresentando qual a nossa concepção sobre o estágio na formação de professores e professoras<sup>4</sup> da educação infantil. Em um segundo momento, traremos um pouco da história do estágio em nossa universidade e elucidaremos sua organização, buscando, finalmente, refletir sobre os desafios que nos chamam à construção de uma história de formação que leve em consideração as histórias de cada professor e professora que atua ou que se prepara para atuar nas creches e pré-escolas de nosso estado.

### O estágio supervisionado na formação de professores de educação infantil: algumas reflexões

A educação infantil tem, ao longo dos últimos anos, constituído-se como um espaço de militância, de pesquisa e de construção de novas práticas que possam colocar as crianças pequenas como protagonistas de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento. Muitas conquistas temos alcançado neste campo. Mas, muito ainda precisa ser feito para que as crianças brasileiras possam ser numérica e qualitativamente atendidas em seus direitos ao binômio cuidado-educação nas creches e pré-escolas.

Sabemos que, para atuar nesse nível de ensino, é preciso compreender como as crianças se relacionam com o mundo e com as pessoas, consolidando, nesse processo, uma forma própria de enxergarem a si mesmas. Temos aprendido que os pequenos constituem sua identidade de acordo com o modo como são acolhidos pelas pessoas de seu entorno (VIGOTSKI, 2010) e isso inclui, de maneira especial e mais direta, a família e a escola. Nesse sentido, a formação de professores assume um papel fundamental no desenvolvimento de práxis pedagógicas caracterizadas pela observação atenta das crianças, pelo conhecimento a respeito das especificidades de sua aprendizagem e, assim, pela intencionalidade e pela sistematicidade que permitem o movimento de aproximação entre o ideal que temos para elas e a realidade que efetivamente vivem.

O estágio é, desse modo, um espaço-tempo fundamental de formação. Para além da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos consolidados na academia, numa perspectiva estritamente técnica que cinde teoria e prática, constitui-se como uma oportunidade de construção de saberes sobre as crianças, concreta e historicamente situadas, e de formas de mediação sobre seu desenvolvimento. Trata-se de um tempo em que convergem experiências em diferentes dimensões da formação profissional (RIOS, 2010):

<sup>4</sup> Embora tenhamos consciência de que, no Brasil, a maior parte dos profissionais da Educação Infantil em formação e em atuação nas creches e pré-escolas pertençam ao gênero feminino, optamos por não utilizar a referência ao masculino e feminino no decorrer do texto para evitar problemas estilísticos que poderiam comprometer a fluência da leitura.

- a científica, que se caracteriza pela (re)produção de teorias – de conhecimentos que permitem apreender as especificidades do trabalho pedagógico – sobre as crianças pequenas;
- a técnica, que se relaciona às diferentes formas de intervenção junto às crianças;
- a estética, que diz respeito à sensibilidade e à criatividade, permitindo um olhar e um ouvir acurados que se tornem a base da criação de formas de trabalho centradas nas crianças, em seus interesses e na criação de novas necessidades humanizadoras (como, por exemplo, a necessidade de ouvir histórias e músicas de boa qualidade e de se expressar por intermédio de diferentes linguagens);
- a política, que se relaciona à consciência da importância social do trabalho pedagógico para a construção/transformação da vida das crianças e de suas famílias;
- a ética, que diz respeito aos valores humanizadores que fundamentam o trabalho pedagógico: o respeito, a solidariedade, a justiça e a preocupação com a construção do bem comum.

Falar sobre o estágio é, dessa forma, falar sobre uma atividade complexa, que envolve, conjuntamente, o desenvolvimento contínuo de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que caracterizam o ser professor, e também sobre a formação pessoal implicada nesse processo.

Mas o que significa considerar o estágio como uma *atividade*? Segundo Leontiev (1978), estar em atividade significa conhecer e estar envolvido emocionalmente pelo objetivo do fazer. É saber por que e para quê reconhecer o objetivo de cada ação empreendida e sua ligação com o motivo da atividade a que se integra e voltar-se completamente para sua consecução. É na atividade que o sujeito se desenvolve cognitivamente e afetivamente, porque torna conscientes seus atos e é afetado diretamente pelos resultados positivos ou negativos de suas ações.

A atividade é, portanto, eminentemente reflexiva. Ora, é isso o que pretendemos que nossos estudantes realizem nas instituições a que se integram como estagiários: que as experiências ali vividas provoquem a formação de necessidades do aprofundamento de conhecimentos e de intervenção pedagógica e que, com base em tais necessidades, seja possível planejar e empreender ações que possibilitem o alcance dos objetivos propostos, refletindo sobre as conquistas, sobre as possíveis falhas, sobre a perspectiva de intervir de formas qualitativamente melhores. O estágio é, em si mesmo, uma atividade que possibilita a metacognição – a reflexão sobre o próprio processo de construção de conhecimentos – e a construção de novas práticas.

Para tanto, consideramos a dialogicidade um princípio fundamental do trabalho desenvolvido. A atividade de estágio é realizada em grupos, em que o grupo maior – que denominamos equipe de estágio – é composto, em média, por dez estudantes, auxiliados por um professor-orientador. É nela que as experiências são problematizadas, as reflexões são aprofundadas e as novas intervenções são encaminhadas. Coletivamente, primando pela troca de experiências, dúvidas e saberes em construção, cada estudante pode, progressivamente, avaliar e avaliar-se, tomando consciência dos próprios limites de sua atuação e das possibilidades de (auto)superação.

Nessa perspectiva, é no cotidiano das creches e pré-escolas que nossos estagiários expressam a forma pela qual estão se apropriando dos conhecimentos não cotidianos (HELLER, 2000) ao longo de sua formação: daqueles conhecimentos científico-técnicos, éticos, estéticos e político-filosóficos essenciais ao trabalho docente, que requerem uma consciência mais elaborada, a reflexão que sofisticada as capacidades de planejamento, avaliação e construção de novas práticas, fundadas nas experiências anteriores e voltadas para sua superação.

O estágio mobiliza, assim, cada indivíduo para elaborar, na prática, ações fundamentadas teoricamente. Possibilita o exercício de um planejar fundado no desvelar das relações observadas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças, os adultos e a cultura.

Acreditamos que o professor em formação, que, ao longo do curso, se apropriou dos conceitos de criança, infância, educação infantil e papel do professor, tem, no momento em que chega às

instituições, maior capacidade de fazer uma análise comparativa entre os direitos e as necessidades das crianças pequenas, segundo os textos estudados e o que acontece no cotidiano das creches e pré-escolas. O depoimento de uma de nossas estagiárias nos revela essa possibilidade:

Constatai que o papel da educação infantil muitas vezes é confundido ou associado a um passatempo em que a sala de aula se torna um lugar das brincadeiras espontaneístas, sem a menor intencionalidade. Esquece-se de pensar como um espaço que deve ampliar as experiências e o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças (K.L.C. Registro em 28 set. 2010).

Com base em percepções como essa, cabe ao grupo refletir sobre formas de ação que sejam, de fato, educativas, no sentido de revelar outras condutas e de mobilizar modos diferentes de ver a criança e sua educação.

Ostetto (2008) define a imersão dos estudantes nesse mundo novo como “uma jornada rumo a si mesmo”, “um processo de autoconhecimento”. A autora explica (2008, p. 128-9) que:

quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. [...] ao entrar em contato com o outro, o diferente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral –, cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma.

A entrada dos estudantes no campo de atuação constitui, nesse sentido, via de mão dupla: ao conhecer as muitas histórias ali presentes e tornar-se parte delas, cada estudante toma consciência de si como protagonista da atividade docente, “desnaturalizando” o olhar sobre as crianças e sobre o trabalho pedagógico na educação infantil.

Entendemos que o senso comum presente no imaginário social sobre a educação infantil pode e deve ser transformado e o estágio é uma oportunidade de exercitar essa nova forma de ver o universo da educação das crianças pequenas. Ao perceberem e se inquietarem diante das contradições entre os direitos das crianças preconizados na legislação e o que acontece na realidade de muitas instituições educativas, procurando maneiras de entendê-las e de intervir sobre elas, nossos estudantes estão no caminho da ressignificação de conceitos e de práticas pedagógicas.

De acordo com Berger e Luckmann (1983, p.40),

A atitude natural é a atitude da consciência do senso comum precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana. [...] A naturalidade situada no viés do senso comum transforma os fenômenos, numa perspectiva de reificação social, colocando-os como coisas dadas, perenes e imutáveis: “as coisas são assim porque são”.

No momento em que as condutas são reificadas, perdem o caráter de historicidade e, conseqüentemente, a naturalidade ocupa seu espaço. As “verdades” perenes e imutáveis resultam em dogmas tornando-se, portanto, inquestionáveis. Com base no entendimento de que o estágio significa um processo de superação do senso comum em direção à consciência profissional, temos insistido em problematizar, nos momentos de orientação, o que na aparência é natural, óbvio (MELLO, 2000), mas sabemos historicamente construído e, portanto, passível de transformação.

Ostetto (2008) também ressalta que o exercício de desvendar-se, que tem lugar nas experiências de estágio, é fundamental para então poder enxergar o outro. Nesse sentido, o integrar-se à instituição educativa representa para o estagiário uma rica possibilidade de formação, na qual vai descobrindo-se, imaginando-se (ou não!) professor, pois está mais próximo da realidade da profissão escolhida, construindo experiências por intermédio do contato com situações distintas das vivenciadas na academia.



É no estágio que o estudante tem a oportunidade de observar a criança no espaço educativo com todas as suas singularidades, seus movimentos, suas potencialidades, suas indagações, suas curiosidades, seus saberes e fazeres, o que poderá confirmar a escolha acertada da futura profissão e o encantamento pelo trabalho de educar ou, ainda, travar um conflito interior quando isso não acontecer.

Trata-se de um processo rico de formação para todos os envolvidos, mas complexo porque é humano. Nesse sentido, proclamar suas infinitas possibilidades não nos exime de apontar suas dificuldades: o estágio é, também, um tempo-espaço de dúvidas e conflitos, de certezas quase incertas e de incertezas quase certas. É o que nos revelam as falas de nossas alunas:

Os conhecimentos vêm à tona de todos os lados. Na produção dos trabalhos o conflito é saber em quais teorias se fundamentar. Por isso é importante a clareza, o questionamento e a discussão com a equipe do estágio (C. S. O. Registro em 16 set. 2010).

E ainda:

Inicialmente tive medo da recepção que iriam ter para conosco. Se iriam nos receber bem! Ainda vejo que algumas professoras nos olham com certa desconfiança, demonstrando incômodo com nossa presença na escola [...]. Observei que as crianças são muito afetivas, mas não estão acostumadas a brincar. Penso que teremos muito trabalho pela frente e que podemos contribuir bastante com a escola (K. R. M. Registro em 1 out. 2010).

Sabemos que a presença dos estagiários nas instituições muda o cotidiano da comunidade escolar do qual fazem parte professores, funcionários, crianças e familiares. O estágio é um período em que a mera formalidade é superada porque entram em cena, também, a subjetividade dos envolvidos no processo, suas histórias de vida, crenças, concepções, valores, sentimentos. É o que nos relata uma de nossas estagiárias:

desde que começou o período de observação, houve reciprocidade muito grande entre estagiárias, professora e crianças. Quando não estamos em sala, as crianças perguntam se vamos voltar... nos abraçam (A. T. M. Registro em 13 set. 2010).

As relações humanas com os profissionais das escolas são, portanto, construídas paulatina e cuidadosamente, porque não queremos ocupar o espaço do outro, mas o espaço de quem aprende com o outro e, aprendendo, também ensina. Por isso, acreditamos que as críticas são/ devem ser sempre propositivas. Afinal, é preciso perceber as condições em que o trabalho docente se desenvolve no Brasil e em cada creche/pré-escola em particular para perceber/compreender as angústias, as conquistas, os desafios vivenciados pelo outro a quem observamos.

Concordamos com Ostetto (2000, p. 15) quando afirma que:

toma-se o espaço do estágio curricular para fazer dele um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil e que, no processo, experimentam uma verdadeira formação em serviço.

No estágio, estamos formando profissionais que incorporam a técnica, mas que dialeticamente a superam na direção da humanização das relações, do trabalho, do outro e de si mesmos. Mobilizamos cognição e afetividade, razão e emoção, porque somos pessoas inteiras: professores-orientadores, estagiários, profissionais das creches e pré-escolas, famílias e crianças.

Acreditamos que, na tomada de consciência sobre o trabalho de educar, atuamos, também e, fundamentalmente, sobre a formação da autoconsciência e esse é um processo árduo, com idas e vindas, marcadas pela biografia de cada um. Por isso, orientar o estágio constitui um trabalho

formativo e autoformativo e todos os envolvidos, ao transformarem sua forma de ver/viver creches e pré-escolas, também se transformam.

Conheçamos, agora, um pouco do que tem caracterizado a recente história de nosso trabalho com o estágio supervisionado em educação infantil, na Ufam.

### **O Estágio Supervisionado I na Universidade Federal do Amazonas: a educação infantil em foco**

Formar educadores infantis é muito mais do que lhes sugerir ações ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer aos estagiários espaço e tempo para a reflexão crítica sobre a teoria e a prática.

Se considerarmos a realidade do município de Manaus e dos municípios do interior do Amazonas, o direito de todas as crianças pequenas ao atendimento em creches e pré-escolas e, principalmente, ao processo educativo de qualidade ainda está longe de ser concretizado. São milhares as crianças fora das instituições de educação infantil, outras tantas em instituições que não possuem a devida infraestrutura e a formação do corpo docente preconizada pela legislação.

Essa realidade, se nos aflige hoje, tanto mais nos sobressaltava quando não tínhamos, ainda, iniciado os trabalhos com o novo currículo do curso de Pedagogia na Ufam.

Para compreender a magnitude do trabalho que temos desenvolvido desde 2010, é preciso que nosso leitor se situe no contexto em que o estágio supervisionado em educação infantil surge em nossa universidade.

Até meados de 2008, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, em funcionamento desde 1961, tinha por objetivo a formação de pedagogos para atuarem no magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental bem como a formação de especialistas, que eram remetidos, após a colação de grau, a complementos de habilitação em Administração e Inspeção da Educação Básica e Supervisão e Orientação na Educação Básica. O currículo reservava, para a discussão sobre a educação infantil, apenas uma disciplina, com carga horária de 60 horas, denominada, então, Teoria e prática da educação infantil. Por esse motivo, nenhum estágio curricular supervisionado em creches e pré-escolas era previsto, nem mesmo os trabalhos de conclusão de curso poderiam focar temáticas relacionadas à educação infantil, gerando um hiato entre as necessidades apresentadas pela sociedade amazonense – e brasileira – e o trabalho da Faculdade de Educação.

Com a implementação de um novo currículo em 2008, após um período de intensas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e sobre o papel da Ufam na formação de pedagogos para o estado do Amazonas, conseguimos focar a formação dos professores de educação infantil por intermédio de um conjunto de disciplinas específicas: Fundamentos da educação infantil; A criança e a linguagem: oral, escrita e visual; A criança e a linguagem matemática; A criança, a natureza e a sociedade, além de disciplinas transversais, cujo enfoque é a infância: A criança e as Artes; Jogos e atividades lúdicas; Literatura infantil e Mediações didáticas. A partir de então, nossos estudantes também têm, em sua formação, um tempo-espaço de estágio específico em educação infantil, além do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar.

O estágio supervisionado em educação infantil da Ufam é realizado no 8º período do curso de Pedagogia. A carga horária totaliza 180 horas, dentre as quais 120 são cumpridas na instituição de educação infantil e 60 horas na universidade, em encontros semanais das equipes de estágio – constituídas por dez estudantes sob a orientação de um professor-orientador – que constituem momentos de diálogo e orientação coletiva. Procuramos, com base no contato institucional entre a Faculdade de Educação e os CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), previamente selecionados pelos professores-orientadores, contemplar as diversas regiões da cidade de Manaus.

Nos CMEIs, os estagiários cumprem quatro horas diárias, três vezes por semana. Nosso cronograma de trabalho inicia com o diagnóstico da realidade escolar, a partir do qual é feita a elaboração do plano geral, em que constam atividades de acompanhamento/participação e prática

pedagógica/regência. Temos dado bastante ênfase ao registro das observações, dúvidas, sentimentos e ideias que são mobilizados *na* e *pela* prática do estágio. Sua socialização e análise acontecem nos momentos de trabalho em grupo, nos encontros semanais de orientação.

É importante salientar o desafio que é desvelar o campo em que nossos estudantes se inserem quando iniciam seu estágio. Esse período requer um grande esforço do estagiário para constatar e compreender a dinâmica dos processos educativos e o funcionamento da estrutura da instituição e isso nos demanda um exercício permanente de aproximação e de envolvimento, mas também o distanciamento que torna possível a análise da realidade em que nos inserimos – e que é instrumentalizada pela prática do registro. Para nós, não basta levantar os dados da realidade; é preciso ter a perspicácia para identificar questões, muitas vezes, sutis do cotidiano das creches e pré-escolas e refletir/intervir sobre elas.

Ao iniciar a observação nas salas de atividades (BRASIL, 2009), o estagiário é orientado a conhecer a proposta pedagógica que dirige o trabalho do professor e, conseqüentemente, a organização dos tempos e espaços, dos recursos materiais, das relações entre as crianças e entre adultos e crianças, além das linguagens envolvidas e desenvolvidas nas relações que ali se estabelecem.

Para nortear a observação, construímos um instrumento composto de questões que pretendem direcionar o olhar de nossos estudantes para o que consideramos a essência da prática pedagógica na educação infantil:

- sobre a proposta pedagógica do professor: ele se baseia em algum registro/material escrito/plano para conduzir as atividades? A proposta de trabalho diária está clara e compreensível para as crianças? É flexível? Envolve a participação dos pequenos nas decisões?;
- sobre os tempos: a organização do tempo prevê possibilidades diversas de atividades, mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com exigência de maior ou menor grau de concentração? Há tempo para desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, contação/leitura de história, cantos/música, repouso, alimentação e higiene, cuidado com o corpo, jogos e brincadeiras na sala e ao ar livre? Qual é o tempo para brincar? O tempo estabelecido para o desenvolvimento de cada atividade da proposta de trabalho do dia garante a motivação e a curiosidade da criança?;
- sobre os espaços: O espaço permite que as crianças possam interagir com os objetos, com os pares e com os adultos? O espaço é flexível, sujeito às modificações sugeridas pelas crianças e pelos adultos em função da proposta de trabalho a ser desenvolvida? Há marcas visuais da presença das crianças nas salas e nos espaços externos (desenhos, construções, modelagens, fotografias e outros)?;
- sobre os recursos materiais: Que materiais foram selecionados e utilizados para a proposta de trabalho do dia? Foram adequados e suficientes para seu desenvolvimento? Os materiais despertaram a curiosidade das crianças? Por quê? Eles estão dispostos de forma acessível aos pequenos, permitindo seu uso autônomo?
- sobre as relações estabelecidas: Como foi o envolvimento e a motivação das crianças na realização dos trabalhos? Como as crianças demonstraram tal envolvimento? Mantiveram-se ativas e curiosas? Como aconteceram os diálogos (mais centrados nas crianças/mais centrados no professor)? As crianças são respeitadas em suas diferenças individuais? São ajudadas em seus conflitos pelos adultos? Seus esforços são valorizados? A prática diária dos professores contempla o cuidar e o educar?;
- sobre as linguagens envolvidas: As crianças puderam se expressar por intermédio de diferentes linguagens como o desenho, a pintura, os jogos e brincadeiras, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, a oralidade, o canto e a música? As crianças tiveram a oportunidade de expressar suas descobertas, dúvidas, ideias? De que maneira? Que dificuldades ficaram aparentes? Que saltos qualitativos puderam ser observados na forma como as crianças participaram da proposta?

Conhecer o lugar onde acontece o estágio e as relações que o marcam dá início a um processo mais dinâmico, caracterizado pelo acompanhamento e pela participação dos estagiários em atividades colaborativas, como: auxiliar o professor da turma na elaboração, preparação e realização de atividades de ensino e nas rotinas de classe; dar assistência às crianças na realização de atividades; colaborar com o professor dentro ou fora da sala; e participar de reuniões realizadas na instituição escolar e na promoção de eventos escolares.

Esses momentos de envolvimento efetivo com o cotidiano permitem que a equipe de estagiários elabore um projeto de ação a ser realizado coletivamente na instituição educativa, cujo tema represente um problema ou uma necessidade das crianças, constatada durante o período da investigação da realidade escolar. A ação coletiva é construída pela equipe de estagiários e acordada com a direção da instituição educativa e com o conjunto dos professores titulares das turmas de crianças envolvidas no estágio.

Partimos do princípio de que a atuação dos estagiários junto aos professores da educação infantil permite vivências que atuam positivamente sobre a *zona de desenvolvimento próximo* (VYGOTSKI, 1995) dos profissionais em formação, tendo em vista que aquilo que é possível realizar em colaboração com o outro mais experiente vai sendo, progressivamente, internalizado e, nesse processo, torna-se uma capacidade daquele que aprende.

Para Vigotski (1995), a *zona de desenvolvimento próximo* é constituída pelas capacidades em processo de formação no indivíduo. Nesse sentido, são parte da *zona de desenvolvimento próximo* dos estagiários aquelas capacidades que, em colaboração com parceiros mais experientes – no caso, os orientadores e os professores titulares das turmas dos CMEIs – podem ser colocadas em ação: o planejamento e a condução de atividades, a observação e o registro sobre as crianças, a implementação de projetos, por exemplo.

As capacidades que constituem, em um determinado momento, a *zona de desenvolvimento próximo*, logo farão parte do *nível de desenvolvimento real* dos estagiários, que, por sua vez, poderão colocá-las em ação de forma autônoma.

Nesse sentido, nas atividades de observação do trabalho dos professores, na reflexão coletiva *sobre e com* as crianças, na criação de atividades de intervenção e na teorização sobre os resultados dos fazeres, os estagiários se apropriam dos objetivos e especificidades do trabalho pedagógico e das formas de ação possíveis, compreendendo a docência e compreendendo-se na docência.

Isso oportuniza, em última instância, a construção de sínteses sobre o significado do trabalho de educar e sobre suas dificuldades e possibilidades, mas, principalmente, a construção de sentidos para a formação profissional. São atividades que possibilitam o encantamento de nossos estudantes pela educação infantil.

Na diversa teia de “cores e sabores” que permeia o estágio, é possível construir, assim, um profícuo caminho de aprendizagens, pois todos os envolvidos nesse processo têm possibilidades de aprender e de ensinar, mas é preciso, sobretudo, desejar. No circuito, entram em cena os saberes das crianças, os saberes dos estagiários, os saberes dos professores, das crianças e dos professores-orientadores do estágio. Professores e estagiários, como atores desse processo formativo, estão todos envolvidos na observação, no registro e na reflexão crítica acerca das crianças, aprendendo *sobre e com* elas.

De acordo com Bassedas, Hugnet e Solé (1999), por intermédio dos processos de aprendizagem, incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprios da cultura e da sociedade em que vivemos. As aprendizagens que incorporamos, prosseguem as autoras, levam-nos a mudar nossas condutas, maneiras de agir e de responder aos desafios que nos são postos pela realidade, e são resultado da educação que outros indivíduos de nossa sociedade planejaram e organizaram. As atividades colaborativas permitem esse desenvolvimento, que é, ao mesmo tempo, pessoal e profissional; individual e coletivo.

Após essa fase, que se caracteriza pelo acompanhamento e pela participação dos estudantes na rotina de trabalho dos professores das creches e pré-escolas em que estão estagiando, segue

a etapa da prática pedagógica. Trata-se do momento em que os professores em formação têm a oportunidade de experimentar o exercício da docência, sob a coordenação do professor-orientador e com a colaboração do professor titular da sala em que estão desenvolvendo seu estágio.

Cada estagiário realiza a docência com uma turma de crianças, com base num plano elaborado com base em um tema surgido do interesse ou de uma necessidade das crianças – ou a ser criada nelas. Compreendemos, como Arce (2007, p. 33), que “a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência.”

As regências constituem, sob esse ponto de vista, momentos em que o estagiário exercita, na prática, a relação entre os conhecimentos adquiridos/construídos ao longo de sua formação e as exigências do dia a dia educativo. Exercita o encantamento/desencantamento de planejar e de avaliar os resultados, vive conflitos, toma decisões, experimenta a docência naquilo que ela tem de mais humano e humanizador: a construção diária de relações, o experimentar de conquistas e de sobressaltos que requerem um conhecimento cada vez mais profundo das crianças, das teorias, das práticas.

Para que a reflexão sobre o vivido seja a semente de novos saberes e fazeres, de uma real atividade de ensino, cujas bases estão na compreensão das especificidades da criança da educação infantil, os estagiários são orientados a registrar todo o processo que vivem. Consideramos importante enfatizar que a prática de registrar sistematicamente as observações, participações e demais experiências vivenciadas no campo do estágio representa uma coleta de dados concretos que auxilia o professor em formação nas diferentes etapas do estágio, pois os registros podem ser lidos e relidos inúmeras vezes, servindo como suporte para ulteriores análises e encaminhamentos.

As formas de registro podem ser diversas, como apontam Barbosa e Horn (2008): diários de campo, anedotários, entrevistas, debates ou conversas, coletas de amostra de trabalhos, fotografias e gravações, depoimentos de pais e comentários de colegas.

O importante é destacar o registro como um meio para acompanhar o processo educativo de crianças e professores, as conquistas da própria formação que vão sendo experimentadas, as interações estabelecidas com outras pessoas dentro e fora do ambiente escolar. Trata-se de uma forma de valorizar o universo da memória, das histórias e das narrativas, das subjetividades que constituem o tornar-se docente.

Sabemos que o registro de atividades educativas não é novidade nas instituições, pelo menos como proposta. No entanto, somente nos últimos anos sua utilização vem aumentando e ganhando força entre nós como forma de documentar os processos e práticas pedagógicas. Se antes (e, inúmeras vezes, ainda hoje) o registro era acrítico, feito apenas para cumprir uma determinação burocrática da instituição, agora urge a necessidade de utilizá-lo cada vez mais como meio de qualificar as práticas pedagógicas.

Lima (2007, p.71) destaca que:

O registro, a partir de fotos, filmagens, gravações das “vozes” das crianças, de trabalhos planejados e realizados pelas crianças e pelos adultos (dos caminhos percorridos nesses trabalhos e que formam uma história do grupo), torna-se elemento de acompanhamento das vivências educativas e possibilita reflexões, tomadas de consciência sobre os avanços nos processos de aprendizagens e de desenvolvimento cultural das crianças e nos processos de ensino e de formação continuada dos professores.

Dáí decorre o valor que temos atribuído a esses instrumentos reflexivos, que permitem um diálogo fundado nos acontecimentos que mobilizam a inteligência e a vontade de nossos estudantes.

Para além disso, os registros pedagógicos podem ter também outras finalidades formativas, constituindo fonte de pesquisa para estudantes, professores e comunidade em geral, compondo e enriquecendo o acervo das creches e pré-escolas e consubstanciando as muitas histórias nelas vividas.

Para finalizar esse pequeno percurso sobre as atividades que compõem o estágio em nossa universidade, ressaltamos que, como atividade integradora do estágio supervisionado em educação infantil, realizamos um seminário de socialização entre todos os estagiários e professores-orientadores, com o intuito de proporcionar momentos de interação, partilha de conhecimentos e a troca de experiências, encantamentos e histórias vivenciados no espaço-tempo do estágio.

### Considerações sobre uma história em construção

Se o que tem importância em nossa existência é aquilo que nos encanta, e não o que pode ser medido, como conta o poeta, queremos dizer que a experiência do estágio supervisionado em educação infantil tem sua medida no que produz em nós de mais humano e de mais profissional.

Acompanhando o processo pelo qual nossos estudantes tornam-se professores e professoras de crianças pequenas, podemos dizer que tomamos consciência cada vez mais clara da dimensão que a docência ocupa em nossas vidas e em nossa autoformação: também nos tornamos pessoas e professores melhores. Não porque tudo o que acontece seja simples, mas pela beleza que reside nas contradições que experimentamos. Se partilhamos conflitos, dúvidas, problemas, também nos encantamos com a sede de saber mais, com a vivacidade, com a transgressão e com o movimento das crianças, e experimentamos o processo de (auto)conhecimento que professores das instituições e estagiários vivenciam.

Muitos são os desafios. Vivemos uma realidade em que as crianças pequenas ainda não contam com creches e pré-escolas em quantidade suficiente. Muitas instituições não possuem espaços apropriados e o brincar não faz parte de muitas das rotinas observadas. A formação continuada dos professores carece de maiores investimentos de tempo e de recursos. Temos, portanto, uma história da educação infantil de qualidade a construir no Amazonas.

É essa história por escrever que nos chama à responsabilidade de consolidá-la dia a dia na universidade, uma história de formação inicial que leve em consideração o contexto social, político e cultural em que nos encontramos; uma formação que se pautar nas experiências, dificuldades e nos enfrentamentos de cada professor que atua nas creches e pré-escolas de nosso estado; uma formação capaz de encantar nossos jovens pela educação infantil e pelos desafios que ela nos impõe. E o estágio constitui um momento privilegiado para isso.

A possibilidade de diminuir a distância entre o que conhecemos dos textos legais e teóricos e o que acontece no cotidiano das instituições educativas coloca-se em nossas muitas mãos. O desafio é o de construir outros olhares, outras práticas, e perceber, de forma cada vez mais clara, que “[a]s crianças nos incentivam a buscar cada vez mais conhecimentos, a nos tornarmos ‘crianças’ novamente, a ser curiosos, a usarmos a imaginação” (D. N. R. Registro em 1 out. 2010). Elas nos motivam a nos constituirmos, verdadeiramente, professores.

### Referências

ARCE, A. O Referencial Curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. C. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

BASSEDAS, E.; HUGNET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em 16 fev. 2011.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978.

LIMA, E. A. Subsídios para o trabalho docente: reflexões sobre a organização dos tempos, espaços e relações e a documentação pedagógica. In: BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Fundamentos da educação infantil*. Manaus: Cefort/Edua, 2007.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000.

OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 149-166.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em novembro de 2013.





## LUDIBUS, O ÔNIBUS DA ALEGRIA: POSSIBILIDADES DE ESTÁGIO EXTRACURRICULAR ALIANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

### LUDIBUS, THE BUS OF JOY: POSSIBILITIES OF PLACEMENT COMBINING EDUCATION, RESEARCH AND EXTENSION

*Ana Paula Cordeiro<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto visa a apresentar o projeto Ludibus, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, e as possibilidades de estágio extracurricular proporcionadas pelo trabalho de ensino, pesquisa e extensão universitária desenvolvido pela equipe organizadora. O projeto tem como característica a existência de um ônibus lúdico adaptado para o desenvolvimento de atividades artísticas, lúdicas e literárias em escolas de educação básica (educação infantil e ensino fundamental, ciclo I). Tem por objetivo contribuir para o processo de formação inicial e continuada de professoras e professores que atuarão e atuam na educação básica e oferecer propostas de atividades artísticas e lúdicas às crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com vistas à criação, apreciação e reflexão relacionadas às linguagens artísticas e ao lúdico. Fazemos uso da pesquisa-ação e de procedimentos variados no sentido de organizar e oferecer atividades relacionadas às temáticas do projeto a professores e crianças. Os resultados apresentados apontam para boas possibilidades de aprendizagem e de ricas experiências para o professor em processo de formação, configurando-se o projeto em lugar privilegiado para a ocorrência de estágio extracurricular.

**ABSTRACT:** This paper aims to present the Ludibus project, by Faculty of Philosophy and Science of Unesp, Marília Campus, and placement possibilities offered by extracurricular work of teaching, research and extension education developed by his team. The Project is characterized by the existence of a playful bus, adapted to the development of artistic, recreational and literary schools in Basic Education (Early Childhood Education and Elementary Education, cycle I). It aims to contribute to the process of initial and continuing training of man and women teachers who will serve and act in Basic Education and to offer proposals for artistic and recreational activities for children of kindergarten and the early grades of elementary school, with a view to the creation, appreciation and reflection related to artistic languages and playful. We make use of action research and varied procedures in order to organize and provide activities related to the themes of the project the teachers and children. The results point to good learning opportunities and enriching experiences for the teacher training process, setting up the project in a privileged place for the occurrence of extracurricular period.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente lotada no Departamento de Didática da FFC-Unesp – Campus de Marília. Coordenadora do projeto Ludibus, vinculado ao Núcleo de Ensino e à Proex – Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp. E-mail: napcordeiro@marilia.unesp.br

## Introdução

Imaginem um ônibus circular cuja função foi totalmente modificada: em vez de bancos de passageiros e catraca, leva mesas e baús coloridos cheios de brinquedos e jogos variados, materiais como papéis de todos os tipos, lápis de cor, canetas coloridas, cola, giz, tesouras, tintas, pincéis, livros infantis e de história da arte, e gibis e fantoches de tamanhos e motivos variados. Imaginem um ônibus que leva a alegria a inúmeras crianças de escolas públicas por meio de atividades artísticas e lúdicas. Esse ônibus existe: é o Ludibus.

O projeto Ludibus, da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC<sup>2</sup> da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília, possui como principal característica a presença desse ônibus lúdico e visa a aliar ensino, pesquisa e extensão universitária no âmbito das escolas e da universidade pública. O projeto tem por objetivos:

- levar propostas de atividades artísticas e lúdicas às crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;
- contribuir para o processo de formação inicial e continuada de professoras e professores que atuarão e atuam na educação básica;
- desenvolver propostas artísticas, sensibilizando estudantes do curso de graduação em Pedagogia para o fato de que atividades lúdicas e artísticas são importantes elementos da cultura. Portanto, precisam estar presentes no cotidiano escolar de forma efetiva e continuada, com atividades e projetos que levem as crianças a criar coletivamente e a mostrar muito de si e de seu entorno por meio das linguagens artísticas.

Em 1999 nasceu o projeto Ludibus, inspirado nas brinquedotecas itinerantes surgidas no Brasil a partir da década de 1990, que visavam a levar atividades lúdicas e culturais, geralmente por meio de ônibus ou veículos, aos diversos bairros das grandes cidades. Araújo (2007) afirma que a proposta do ônibus lúdico na FFC surgiu pelos esforços de docentes do Departamento de Didática e do Departamento de Ciências da Informação junto com a direção da faculdade, no sentido de integrar a universidade à comunidade mariliense por meio de um trabalho articulado entre profissionais da universidade e de escolas públicas da cidade, voltado para o campo das artes e do lúdico.

O ônibus foi comprado com recursos da Reitoria, organizado e adaptado pela FFC para o trabalho proposto pelo projeto. Desde então, o Ludibus passou a funcionar de forma ininterrupta, procurando sempre desenvolver um trabalho em consonância com o tripé que compõe a universidade, qual seja: ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que os trabalhos de intervenção nas escolas geram ensino e extensão universitária e são geradores de pesquisa nas áreas de conhecimento trabalhadas.

Ao longo dos anos, vários alunos e alunas, bolsistas e não bolsistas desenvolveram trabalhos de observação e intervenção em diversas instituições de educação infantil e de ensino fundamental do município e de distritos de Marília, orientados por professores-coordenadores do projeto. As atividades, atualmente, são desenvolvidas em conjunto, de forma coletiva entre coordenadora, graduandos e graduandas. Partimos do pressuposto de que todos e todas devem contribuir com suas ideias em um processo de elaboração coletiva, tendo em vista a formação de professores e professoras criativos(as), capazes de estimular também as crianças em seus processos de criação artística individuais e coletivas.

O projeto abre possibilidades de estágio extracurricular para estudantes (bolsistas ou voluntários) dos cursos de graduação da Unesp<sup>3</sup> que desejem conhecer melhor a realidade educacional na educação infantil e no ensino fundamental, séries iniciais, na medida em que participam das ações propostas.

<sup>2</sup> Nesse texto utilizamos, nas páginas posteriores, a sigla FFC para nos referirmos à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.

<sup>3</sup> Nos referimos “aos cursos” tendo em vista que o projeto está aberto não apenas a estudantes da graduação em Pedagogia, mas de outros cursos também, como Filosofia, Biblioteconomia e Ciências Sociais, entre outros.

Em cursos de formação de professores que visam a fornecer aos estudantes possibilidades de estabelecer relações entre as teorias estudadas e discutidas e as práticas educacionais observadas nas escolas, o estágio curricular configura-se como importante momento da formação estudantil. Segundo Pimenta (2010, p. 21), “[p]or estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. A autora também nos diz que as diversas disciplinas, de cunho prático e teórico, bem como os estágios compõem o currículo do curso e o cumprimento de ambos é obrigatório para a obtenção do certificado de conclusão. Todavia, enfatiza que existem atividades não obrigatórias que cumprem relevante papel na formação dos graduandos. Nesse sentido, o estágio extracurricular constitui-se em possibilidade de enriquecimento e aprofundamento de tal formação.

No entanto, há, ainda, outras possibilidades que não devem ser menosprezadas em relação ao processo de formação de professores. Alunos e alunas que buscam uma sólida formação, na medida de suas possibilidades, engajam-se em projetos de pesquisa, extensão ou intervenção educacional em escolas públicas, orientados por professores das diversas áreas de conhecimento.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo abordar a questão da participação do alunado em um projeto que visa a formar graduandos, professores e crianças das escolas públicas dentro de uma perspectiva artística e lúdica, privilegiando as linguagens artísticas como áreas de conhecimento de fundamental importância para a aproximação com os elementos da cultura humana.

### **A arte e o lúdico no âmbito do projeto Ludibus**

Em nosso projeto, discutimos as práticas correntes ligadas ao ensino das atividades artísticas e lúdicas nas escolas de educação básica. Não raro, quando visitamos escolas, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental, deparamo-nos com lindos painéis coloridos. Os motivos variam e surgem cenas de contos de fadas, personagens de histórias em quadrinhos, painéis cheios de desenhos xerocados e pintados pelas crianças, absolutamente iguais, com uma cor um pouco diferente num ou noutro, apenas, e as famosas “releituras” de obras de artistas plásticos renomados, que na verdade tendem a levar as crianças a copiarem as obras, sem muita reflexão.

No caso específico da educação infantil, as atividades artísticas propostas costumam se resumir a: desenhos xerocados ou mimeografados para serem coloridos; atividades relacionadas a datas comemorativas, trabalhadas de forma estereotipada; músicas tocadas à exaustão na mídia, apresentadas às crianças para que dançam e fiquem “entretidas” nos espaços das escolas; e coreografias montadas para momentos de festas, direcionadas à apreciação dos pais. E o que dizer das peças teatrais? Não raro, vemos crianças atuando em peças infantis com fundo moralizante, pouco compreendendo o que estão realmente fazendo.

No ensino fundamental, as atividades artísticas tendem a desaparecer do dia a dia das crianças. A arte, por vezes, também é trabalhada não pelos benefícios que as linguagens artísticas podem trazer ao desenvolvimento infantil, mas com caráter utilitário. Nessa perspectiva, as diversas linguagens artísticas transformam-se em ferramentas, em procedimentos para se chegar a outra coisa, para se trabalhar com outras áreas de conhecimento, consideradas mais importantes e valorizadas na escola.

No projeto Ludibus buscamos, justamente, fazer um contraponto com essas práticas, pois consideramos que elas não contribuem plenamente para uma educação pela arte. Nesse sentido reuniões para estudos teóricos e para o desenvolvimento do trabalho são realizadas e nelas buscamos discutir e responder a questões centrais que precisam estar claras para os bolsistas integrantes da equipe do projeto. São elas: O que é arte? Qual sua necessidade para a vida humana? Qual sua função? Como o lúdico pode perpassar as atividades artísticas desenvolvidas no âmbito do projeto?

Em nossas discussões sobre o que vem a ser arte, reportamo-nos a vários autores, na busca de definições sobre arte. Mora (1998, p.46) afirma que:

Ainda hoje é possível usar o termo “arte” nos diversos idiomas modernos em vários sentidos. Fala-se da arte de viver, da arte de escrever, da arte de pensar; “arte” significa, nesse sentido, certa virtude ou habilidade para fazer ou produzir algo. Fala-se da arte mecânica e da arte liberal. Fala-se também da bela arte e das belas artes – em cujo caso “arte” é tomado, em sentido estético, como a “Arte”. Estes significados não são totalmente independentes; estão interligados pela idéia de fazer e, em especial, de produzir algo de acordo com certos métodos ou certos modelos – métodos e modelos que, por sua vez, podem ser descobertos mediante a arte.

Coli (1981, p. 8) considera que:

É possível dizer, então, que arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia e como devemos nos comportar diante delas.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 41) falam em arte como linguagem:

A arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras. Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade.

Por meio dessas definições, podemos considerar que arte é a capacidade de fazer ou produzir algo segundo certos métodos ou modelos ligados, por vezes, à estética, às chamadas belas-artes. Podemos pensar em arte como atividades que estimulam o homem à sensibilidade, imaginação e apreciação. E também como linguagem, como comunicação.

Em relação à necessidade e função da arte em nossa sociedade contemporânea, Fischer (1971) afirma que a arte aproxima o homem do mundo de maneira dialética. Há a necessidade humana de entender melhor o mundo, tomá-lo para si. Também, por meio da arte, o homem tece a crítica social, afasta-se para melhor compreender situações com as quais não se identifica. Para Fischer (1971), a função da arte no sistema capitalista deve ser a de incitar o indivíduo à ação, deve ser a de clarificação de relações sociais complexas.

E o lúdico e sua relação com a arte? Lúdico, aqui, é entendido como o elemento de prazer e satisfação que permeia inúmeras atividades humanas e pode estar presente nas escolas nos momentos em que professoras e professores oferecem vivências em linguagens artísticas, por exemplo. Nossa perspectiva é a de levar as crianças a criarem e a apreciarem a arte de forma lúdica, prazerosa, oferecendo propostas capazes de levar à reflexão e a discussões coletivas.

Mas nem sempre o prazer e a ludicidade estão presentes na escola, e ouvimos, por vezes, que devemos nos dedicar às atividades de forma séria. Huizinga (1990) afirma que a seriedade exclui o jogo, mas a ideia de jogo não exclui a seriedade. As crianças podem jogar e realizar suas atividades dentro do mais alto grau de seriedade, segundo esse autor.

Dessa forma, além de discutir com a equipe a respeito de tais proposições e referenciais teóricos, são trabalhadas, conjuntamente, propostas de atividades a serem desenvolvidas nas escolas, conforme explicitamos no próximo item.

### **Abordagem metodológica e procedimentos do trabalho**

Em nosso trabalho desenvolvemos semanalmente reuniões organizacionais, nas quais discutimos e elaboramos projetos e atividades ligados à arte e ao lúdico, a fim de que sejam desenvolvidos nas escolas parceiras do projeto. Partimos da premissa de que, se queremos levar às

escolas atividades significativas às crianças, capazes de fazê-las criar e apreciar arte, então devemos também estimular os graduandos e graduandas, bolsistas e não bolsistas do projeto, a elaborarem coletivamente o trabalho a ser desenvolvido.

Utilizamos o referencial metodológico da pesquisa-ação, que segundo Thiollent é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p. 14).

O autor ainda diz que:

uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Quanto aos procedimentos do trabalho, utilizamos a observação participante (na qual há proposições de atividades somadas ao processo de observação), diários de pesquisa (nos quais o que ocorre nas escolas e nos momentos com as crianças é anotado para posterior análise) e formas variadas de registro, como fotos, vídeos, captação de depoimentos das crianças e de profissionais da educação vinculadas às escolas parceiras. Essas parcerias são realizadas por meio de contatos e de convites que recebemos das escolas e instituições interessadas em nosso trabalho.

Os(as) participantes da equipe de trabalho possuem um papel ativo dentro do projeto. Ao longo desses anos, contamos com a participação de alunos e alunas que foram às escolas e observaram as crianças em seus momentos de brincadeiras e criações individuais e coletivas, propuseram atividades, desenvolveram trabalhos e avaliaram as ações realizadas.

Em nossas reuniões, que se iniciam geralmente no fim de março, mês em que recebemos as bolsas vindas do Núcleo de Ensino e da Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp seguimos, geralmente, os passos abaixo para atingirmos os objetivos do trabalho:

- realizamos o levantamento de todo o material do ônibus: necessidades de material relacionado às artes visuais, verificação e reparo de livros, gibis e brinquedos, organização do material lúdico e artístico existente nos baús, a fim de se evitar desperdícios e para organizar novos pedidos e compras;
- estudamos e analisamos convites e possibilidades de parcerias com escolas e instituições educacionais da cidade de Marília<sup>4</sup>;
- desenvolvemos diálogos e estudos relacionados ao referencial metodológico de trabalho, com elaboração de um cronograma com as etapas a serem seguidas;
- realizamos estudos de autores e de textos específicos ligados à temática do projeto, por meio de reuniões que ocorrem no Geale<sup>5</sup> – Grupo de Estudos sobre Arte e Ludicidade na Educação Básica – da FFC-Unesp, a fim de que a equipe possua referencial teórico e elementos para aprofundamento de conhecimentos específicos sobre a arte e sobre o lúdico;

<sup>4</sup> Nossas escolhas ocorrem de forma a contemplar instituições públicas que possuem inquietações relacionadas ao trabalho com atividades lúdicas e artísticas no bojo do processo de ensino e aprendizagem. Toda a equipe é ouvida no momento de estabelecer ou não uma parceria.

<sup>5</sup> O Geale iniciou suas atividades no ano de 2006, com o intuito de oferecer aos estudantes da FFC momentos de discussão e reflexão sobre a importância de atividades artísticas e lúdicas nas escolas de educação básica por meio de textos relacionados à temática proposta. Não se configura ainda como grupo de pesquisa, mas como grupo de estudos.

- estabelecemos as parcerias fixas (semanais) e esporádicas (visitas agendadas pelas escolas em algum momento do ano letivo) a fim de que a equipe passe a trazer temas e elementos para a elaboração do trabalho a ser desenvolvido nas escolas;
- efetivamos a organização das atividades para as crianças à luz das temáticas levantadas e do referencial teórico e metodológico estudado;
- efetivamos idas semanais à escola ou instituição parceira para o desenvolvimento das atividades elaboradas pela equipe do projeto junto às crianças;
- realizamos visitas esporádicas às escolas para o desenvolvimento de atividades artísticas e lúdicas com exposição do material do ônibus;
- desenvolvemos avaliações semanais dos resultados obtidos com as propostas de atividades junto às crianças;
- elaboramos relatórios das atividades realizadas com as crianças nas escolas;
- elaboramos e realimentamos o acervo memória do projeto, com a produção de fotos, filmagens e depoimentos dos e das participantes (crianças, professoras e professores, graduandos e graduandas, coordenadora do projeto);
- participamos, com apresentação de trabalho (relatos de experiência e comunicações científicas), de eventos acadêmico-científicos da FFC e de outras universidades;
- realizamos avaliação anual do trabalho desenvolvido.

O trabalho é desenvolvido por meio de três etapas essenciais. A primeira delas consiste em discussões e estudos para a preparação das atividades a serem realizadas. Contar histórias é muito mais que contar histórias. É necessário que discutamos e analisemos os benefícios que o ato de contar uma história proporciona à criança, como reagirá ao que foi contado e se ela estabelecerá relações com sua cotidianidade ou com outras histórias contadas. As propostas de trabalho visam a estar em consonância com uma perspectiva dialética de arte, que proporciona ao artista e apreciador uma melhor compreensão de mundo por meio de jogo de opostos e de mudanças. Dessa forma, fazemos aproximações com o real de maneira crítica e abrimos espaços para um trabalho coletivo.

Numa segunda etapa, as propostas são desenvolvidas nas escolas com base no que foi decidido grupalmente, em consonância com projetos e aspirações das escolas parceiras, quando estas nos sugerem caminhos e nos pedem auxílio em relação ao trabalho artístico e lúdico. Nos momentos de elaboração de nossas atividades um dos fios condutores de nossas ações é a busca do conhecimento das formas de ver o mundo das crianças, por meio da valorização de suas falas e suas criações artísticas. Nesse sentido, reportamo-nos a Kosminsky (1992) e Márcia Gobbi (2009), que defendem a importância dos registros (desenhos, textos) elaborados pelas crianças acompanhados de suas falas, como importantes documentos para conhecermos melhor a criança, suas formas de ver o mundo e seu entorno. É com esse referencial, mais voltado para uma análise sociológica, que abordamos temáticas e buscamos articular o ensino e a extensão com os projetos de pesquisa que nascem das inquietações dos estudantes no decorrer do trabalho.

Num terceiro momento, tecemos a análise do trabalho realizado, com base nas observações dos participantes, nos diários de pesquisa, nos momentos de conversa com as crianças, por meio de suas obras artísticas, nas fotos e filmagens e nos depoimentos e entrevistas. Dialogamos sobre nossa inserção nas escolas, sobre o ambiente escolar, sobre as atividades realizadas e sobre a interação com as crianças, professores e profissionais das escolas.

Nesse sentido, consideramos que o projeto Ludibus cumpre importante papel no processo de formação dos graduandos e graduandas envolvidos(as) com as propostas. Ele proporciona momentos únicos de conhecimento de diversas realidades escolares, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e, à medida que a equipe adentra novos espaços, interage com turmas de diferentes idades e de diferentes bairros, entra em contato com profissionais da educação e passa a conhecer mais a fundo propostas artísticas e lúdicas que formam as crianças no gosto e lhes proporcionam momentos únicos de criação e de apreciação.

Todas as ações visam a formar profissionais para o trabalho na educação infantil e no ensino fundamental, capazes de atentar para os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliar as crianças a criarem e a descobrirem o mundo, por meio da arte e de atividades lúdicas.

### **O projeto Ludibus em instituições de educação infantil**

O projeto Ludibus desenvolve suas ações em instituições de educação infantil e de ensino fundamental da cidade e distritos de Marília (SP). Neste texto, enfocamos o trabalho desenvolvido pela equipe do projeto junto às instituições de educação infantil e seus resultados.

No início de cada ano letivo, firmamos parcerias com escolas do município e dialogamos com a coordenação das escolas parceiras, no sentido de integrar as ações do projeto às atividades e ao cotidiano das escolas. Sempre esclarecemos nossas concepções relacionadas à arte e ao lúdico.

Não utilizamos, em nosso trabalho, as diversas linguagens artísticas como métodos para o alcance de resultados práticos em outras áreas de conhecimento, como trabalhar com a linguagem teatral para ensinar conceitos matemáticos, por exemplo. Partimos da concepção de que as linguagens artísticas são áreas de conhecimento, elementos da cultura humana, e devem ser tratadas com a mesma seriedade com que a matemática, a língua portuguesa e os conhecimentos sobre o meio físico e social são tratados. Consideramos salutar o diálogo e a integração do conhecimento, mas não reduzimos a arte e as atividades lúdicas a meros procedimentos para o alcance de determinados fins.

Buscamos, também, estabelecer um diálogo entre educação infantil e o ensino fundamental nos momentos de diálogo, preparação e avaliação do trabalho realizado. Consideramos importante que a equipe do projeto Ludibus tenha a oportunidade de conhecer e de trabalhar em diversas escolas, em bairros distintos, com turmas de diferentes idades.

Apresentamos, assim, algumas das atividades realizadas em uma E.m.e.i. – Escola Municipal de Educação Infantil – e em uma E.m.e.f.e.i. – Escola Municipal de Ensino Fundamental e de Educação Infantil – do município de Marília. Também apresentamos o trabalho desenvolvido em visitas esporádicas ao C.C.I – Centro de Convivência Infantil – da FFC-Unesp e a uma E.m.e.i. de um distrito de Marília.

### **Visitas esporádicas do projeto Ludibus a instituições de educação infantil**

A fonte de inspiração para o desenvolvimento do projeto Ludibus, como dissemos anteriormente, veio das propostas de bibliotecas e brinquedotecas itinerantes surgidas no Brasil nos anos de 1990. Esses projetos costumam desenvolver seu trabalho em comunidades de bairros e praças das grandes cidades e têm por objetivo estimular o gosto pela leitura e pelas atividades lúdicas nas crianças. A cada encontro, trabalham com públicos distintos, com quem está na praça, na rua, ou no bairro no momento das atividades.

No caso do projeto Ludibus, transpusemos a ideia da biblioteca e da brinquedoteca itinerantes para o interior das escolas de educação básica. Dessa forma, trabalhamos com duas perspectivas: uma delas envolve visitas esporádicas às escolas que nos convidam para conhecer nosso trabalho e o ônibus lúdico – algumas escolas são visitadas de uma a três vezes ao ano –; outra perspectiva é a do desenvolvimento de um trabalho contínuo, que é realizado semanalmente ou quinzenalmente em escolas que se tornam parceiras do projeto.

Figura 1 – Foto do ônibus do projeto no centro esportivo da Vila São Paulo, em Marília (SP), no ano de 2005.



Fonte: A autora, 2005.

Em relação às visitas esporádicas, privilegiamos nesses momentos a exposição de todo o material do projeto guardado no ônibus. Os livros de literatura infantil e de história da arte, bem como os gibis, são disponibilizados em estantes para que as crianças possam manuseá-los à vontade. Nas mesas apropriadas para o trabalho com jogos e artes visuais, ficam fantoches de todos os tipos, alguns deles, tais como os bonecos de espuma, confeccionados pelos próprios membros da equipe do projeto. Máscaras, chapéus e fantasias instigam a imaginação das crianças e, por vezes, dos adultos que as acompanham. Jogos de dama e xadrez, dominós, quebra-cabeças, petecas, bolas, bambolês, bilboquês e bandinhas rítmicas são colocados à disposição das crianças, bem como lápis coloridos, papéis, tintas e massinha de modelar.

Nas escolas de educação infantil, as visitas são realizadas, principalmente, no mês de outubro, tendo em vista as comemorações do dia da criança. Realizamos visitas ao C.C. I. – Centro de Convivência Infantil da Unesp de Marília – e à E.m.e.i. Branca de Neve, no distrito de Padre Nóbrega, de Marília. Em tais ocasiões, as crianças são estimuladas a manusear todo o material à disposição no ônibus e a equipe do projeto funciona como estimuladora da curiosidade infantil. Histórias são contadas no interior do ônibus e, dentro das escolas, brincadeiras e cantigas de roda são propostas às crianças. Elas também manuseiam os bambolês e arcos, jogam peteca ou ficam confortavelmente sentadas nos bancos, elaborando desenhos com lápis, canetas coloridas, tintas ou folheiam os livros e gibis do acervo do ônibus.

Nosso intuito com as visitas esporádicas é o de buscar um contato inicial com as escolas, com a coordenação e o corpo docente, a fim de apresentarmos o trabalho que desenvolvemos e sua importância. Defendemos a ideia de que as atividades artísticas e lúdicas precisam se fazer presentes no âmbito das instituições de ensino de forma contínua e sistematizada, como áreas de conhecimento que são, e não apenas em situações específicas, tais como as comemorações relacionadas ao dia da criança.

Todo esse processo de experimentação é importante para a criança, que adentra um espaço lúdico e educativo, tendo como auxiliaadores de seu processo de exploração a equipe do projeto Ludibus. Um ambiente especial é preparado e disponibilizado às crianças, que escolhem, tocam, experimentam, manuseiam.



A esse respeito, Kishimoto (2003) relata sobre a importância que o jogo educativo ganhou ao longo dos séculos. Afirma que este é uma mistura de divertimento lúdico com finalidades educativas. O ambiente organizado e preparado para a exploração infantil leva à criança benefícios corporais, cognitivos, afetivos e sociais. Em seu sentido amplo, segundo a autora, o jogo educativo aparece “como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança” (KISHIMOTO, 2003, p. 22).

Nos momentos de brincadeira das crianças, nossa equipe propõe atividades, observa atentamente os jogos de faz de conta e as falas infantis e interage com várias turmas de crianças com idades entre três e seis anos. Depois das visitas, em nossas reuniões organizacionais, elaboramos uma análise do trabalho realizado à luz de referencial teórico e metodológico pertinente.

### **Parcerias com instituições de educação infantil**

No ano de 2008, estabelecemos parcerias com a Escola Municipal de Educação Infantil Sítio do Pica-Pau Amarelo e com a Escola Municipal de Ensino Fundamental e de Educação Infantil Chico Xavier. Nossas visitas a essas escolas ocorreram nos meses de agosto a dezembro e eram quinzenais. Naquele ano tínhamos uma equipe composta por oito integrantes, sendo seis bolsistas e duas voluntárias. Na equipe tínhamos três estagiários, um deles do curso de Pedagogia e dois do curso de Filosofia da FFC. As demais integrantes, mulheres, eram alunas do curso de Pedagogia. Privilegiamos a presença de homens e mulheres na equipe, pois consideramos importante o contato das crianças com os dois gêneros no ambiente educacional.

Consideramos muito interessante desenvolver o trabalho em uma E.m.e.i. e em uma E.m.e.f.e.i., tendo em vista que ambas as escolas trabalham com educação infantil, mas com estruturas bastante diferentes. A E.m.e.i. “Sítio do Pica Pau Amarelo” atende crianças até cinco anos de idade e algumas turmas funcionam dentro da estrutura de uma creche. As turmas de período integral permanecem o dia todo na escola, das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde. O espaço da E.m.e.i. é amplo, há salas de atividades, quiosques, parques com balanços, gangorras, escorregador, trepa-trepa, roda, amplo espaço verde e arborizado, pátio, quadra coberta, refeitório, entre outros espaços. Todo o ambiente é preparado para que as crianças não permaneçam apenas nas salas de atividades, mas para que desfrutem de espaços abertos e amplos para poderem brincar e movimentar-se livremente.

A estrutura da E.m.e.f.e.i. é bem diferente da estrutura da E.m.e.i., tendo em vista que esta congrega crianças pequenas, da educação infantil e crianças maiores, das séries iniciais do ensino fundamental. A escola é muito grande e possui uma coordenação específica para a área da educação infantil. As salas de atividades são grandes e arejadas, totalmente adaptadas para o trabalho na educação infantil. Há sala de informática e biblioteca, mas o espaço externo é mais restrito. Mesmo assim há um parque com brinquedos, tanque de areia e espaço para atividades físicas.

Levamos a essas escolas nossas propostas e dialogamos com as diretoras e coordenadoras a respeito do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Na E.m.e.f.e.i., a diretora nos disse que tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental havia um projeto de incentivo à leitura com os livros da escritora brasileira Ruth Rocha, entre outras autoras. Nesse sentido, ela nos pediu para desenvolvermos um trabalho com artes tendo como mote a Literatura Infantil e a Hora do Conto.

Em nossas reuniões ficou decidido que todas as linguagens artísticas seriam trabalhadas tendo como ponto inicial obras de literatura infantil de autoras como Ruth Rocha e outras, bem como fábulas e contos envolvendo animais, histórias que consideramos bastante apropriadas para crianças pequenas. Buscamos um entrelaçamento das diversas linguagens artísticas por meio da literatura infantil, privilegiando os processos de apreciação de obras literárias e de formação do gosto e do senso estético, e também como estímulo à criação artística.

Com base nas histórias contadas, a equipe organizava e conduzia rodas de conversas, atividades envolvendo artes visuais, como desenhos e elaboração de pinturas relacionadas às histórias, e dramatizações de trechos dos textos, seja com o uso de fantasias, seja por meio do teatro de fantoches. Inúmeras cenas foram elaboradas pelas crianças, que reinventavam partes ou o final das histórias, conversavam a respeito de seu entendimento da história e criavam cenas improvisadas com os fantoches e dedoches.

Várias foram as formas de contar as histórias. Em algumas situações, o livro era lido na íntegra, em outras, a narradora ou o narrador contava a história de forma inusitada, com a apresentação, por exemplo, de um baú de histórias. O baú de histórias foi construído por uma de nossas graduandas participante da equipe do projeto. Ela criou também a personagem de uma palhacinha e se caracterizava para contar as histórias. Roupas, objetos e livros saíam do baú de histórias para o encantamento geral das crianças.

Na Emei, este trabalho foi realizado com crianças de 3 a 5 anos, e, na E.m.e.f.e.i., com crianças entre 3 e 10 anos. Exposições com os trabalhos artísticos das crianças foram realizadas várias vezes e um rico material foi coletado e utilizado para a análise das atividades propostas.

## Conclusão

Neste texto apresentamos o trabalho realizado pelo projeto Ludibus da FFC-Unesp no âmbito das artes e atividades lúdicas em escolas do município e dos distritos de Marília (SP). Também explicitamos como os estudantes, bolsistas e não bolsistas, inserem-se no trabalho realizado em equipe, que visa a levar propostas artísticas e lúdicas de qualidade às crianças, levando-as a criarem, individual e coletivamente, por meio das diversas linguagens artísticas. Dessa forma, as crianças passam a falar mais de si e de seu mundo e de seus medos, anseios e sonhos.

Uma história como *Bom dia todas as cores*, de Ruth Rocha, pode suscitar discussões relacionadas à formação da personalidade e do gosto. Afinal, na história, a personagem do camaleão vive mudando de cor para agradar aos outros e não consegue agradar a si mesmo.

Cantigas de roda transportam as crianças a mundos mágicos, e os jogos dramáticos e teatrais, inspirados em Spolin (1979), Slade (1978) e Japiassu (2001), estimulam a cooperação entre os pequenos, enquanto, em outros momentos, o simples folhear de um livro ou manusear de um instrumento musical causam enorme satisfação às crianças, que têm no ônibus um espaço diferente para suas brincadeiras e fantasias. E elas sempre podem contar com a equipe do projeto, pronta e preparada para fazer a mediação entre os objetos, as propostas e o conhecimento.

O projeto também fomenta entre estudantes da graduação o desejo de pesquisar sobre temas relacionados as suas ações. Desde 2006, projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso têm sido elaborados no âmbito das propostas do Ludibus. Esses trabalhos são apresentados em eventos acadêmico-científicos da FFC e de outras faculdades e universidades. Cada participante da equipe faz suas escolhas temáticas dentro das várias possibilidades que o projeto lhes apresenta. Destacamos alguns títulos de trabalhos de conclusão de curso elaborados no bojo de nossas ações: *A importância das artes plásticas para o desvelamento da cotidianidade e desenvolvimento da criatividade infantil*, finalizado em 2006 pela aluna do curso de Pedagogia Elijane dos Santos (SANTOS, 2006); *Quem é você? Arte-educação e o imaginário infantil*, finalizado em 2006, pelo aluno de Pedagogia Felipe Martins Lopes (LOPES, 2006); e *Sobre as rodas da alegria: uma incursão ao trabalho de formação artística e cultural de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de Marília por meio do projeto Ludibus*, concluído em 2007, por Reginaldo Tomé de Araújo.

Consideramos, assim, que o projeto proporciona boas oportunidades de estágio extracurricular aos estudantes de graduação da FFC-Unesp, à medida que passam a interagir com a realidade dinâmica das escolas por meio do trabalho desenvolvido. Salientamos que o processo de preparação para a ida às escolas é muito importante, pois consideramos que não basta observar a esmo a realidade escolar. É preciso um preparo do olhar, é preciso saber estabelecer metas e recortes para que as observações, intervenções e regências tornem-se efetivamente formadoras.

Por fim, cremos que por meio do projeto contribuímos para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade. As intervenções nas instituições de ensino proporcionam

momentos de aprendizagem e fomentam inquietações que instigam o desejo por pesquisar sobre os temas trabalhados. Procuramos, principalmente, contribuir para uma educação que privilegie a sensibilidade, a apreciação e a valorização da arte e do lúdico, importantes elementos da cultura, mas tão desprivilegiados, por vezes, no ambiente escolar.

## Referências

- ARAÚJO, R. T. *Sobre as rodas da alegria: uma incursão ao trabalho de formação artística e cultural de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de Marília por meio do Projeto Ludibus*. 2007. 101 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FISCHER, E. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KOSMINSKY, E. V. *A infância assistida*. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- LOPES, F. M. *Quem é você? Arte-educação e o imaginário infantil*. 2006. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da Arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, E. *A importância das artes plásticas para o desvelamento da cotidianidade e desenvolvimento da criatividade infantil*. 2006. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em abril de 2014.



## DAS VIVÊNCIAS E DAS EXPERIÊNCIAS: NARRATIVAS DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### LIVING AND EXPERIENCES: NARRATIVES OF A PROPOSAL OF PLACEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Cícera Nunes<sup>1</sup>*

*José Albio Moreira de Sales<sup>2</sup>*

*Marcos Aurélio Moreira Franco<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O presente texto toma a categoria espaço das escolas de educação infantil como elemento de estudo. Constitui-se de um relato da experiência de transformação do espaço de uma creche desenvolvida pelos alunos da disciplina Prática de fundamentos da educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (Urca). A instituição de educação infantil foi tomada como *locus* de investigação, reflexão e ação, demarcando a metodologia do estudo. O trabalho apontou possibilidades concretas de transformação do espaço em elemento pedagógico capaz de contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças, bem como reiterou a importância da relação teoria-prática como eixo norteador do processo de formação docente, com base nos depoimentos dos alunos e professores que participaram do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço. Educação infantil. Formação docente.

**ABSTRACT:** This text takes the category space of the preschools as study element. It constitutes an account of experience of a day care center space transformation developed by the students of the practical discipline Foundation of Early Childhood Education, in Pedagogy Course of the Universidade Regional do Cariri (Urca). The institution of Early Childhood Education was taken as locus of investigation, reflection and action, demarcating the study methodology. The work showed right possibilities of space transformations in pedagogic elements which are capable to contribute for the process of children development, and also reiterated the importance of relation theory-practice as guiding of teacher training process, from students and teacher's testimonials who participated of the work.

**KEYWORDS:** Space. Early childhood education. Teacher training.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (Urca). Crato (CE). E-mail: ciceranunes@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Fortaleza (CE). E-mail: albio.sales@uece.br.

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (Urca), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), aluno do curso de Doutorado em Artes Dinper-Urca/UFMG. E-mail: marcosfranco29@hotmail.com.

Alice continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”  
“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.  
“O lugar não me importa muito [...]”, disse Alice.  
“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.  
“[...] desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.  
“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante”.  
Lewis Carroll

Lugar de estar, lugar de seguir, lugar de chegar, lugar (es)... Não importaria mesmo o lugar? Seria este apenas um detalhe e não uma condição importante na definição de rumos? Sobre que lugar estamos falando e por que deveríamos nos preocupar com ele?

O diálogo estabelecido entre a personagem Alice e o Gato na obra de Lewis Carroll nos vem como enredo lúdico e ao mesmo tempo provocativo, bastante apropriado quando nos propomos a pensar uma experiência que envolve a busca pela construção de um percurso, ou melhor, de novos percursos no contexto de uma caminhada que envolve tantas “Alices” preocupadas em encontrar um caminho, um rumo em meio a uma densa “floresta enigmática”. É certo que o caminhar é inerente a uma postura inquietada pelo desejo de seguir adiante, mas é tão importante quanto a consciência de querer ir a algum lugar.

O presente texto constitui-se de um relato que versa sobre uma caminhada da universidade à realidade da escola, um movimento que envolveu mudanças de uma forma de organização do espaço para outra. Essa experiência, desenvolvida no âmbito acadêmico, teve como personagens alunos na condição de “Alices” e uma instituição de educação infantil como uma floresta a ser explorada.

Caminhando entre imagens, objetos e materiais, deparamo-nos com elementos da realidade carentes de um “toque a mais”, e trabalhamos para que o cheiro, a cor, o sabor e a textura tornassem-se mais evidentes e convidativos, lúdicos e educativos, por assim dizer. Nesse percurso, foi necessário apelar para a magia da transformação, capaz de tornar possível uma chegada a outra condição, a outro lugar intentado e planejado.

### Por que o espaço?

O acompanhamento das atividades de estágio na universidade tem-nos proporcionado aproximações com diversas instituições públicas e privadas de educação infantil na região. Nesse contexto, não apenas a relação com professores, mas também o contato com a organização do espaço têm sido constantes, o que propiciou o reconhecimento do espaço como um importante referencial na construção do fazer pedagógico.

As condições encontradas nos momentos de interação com instituições de educação infantil fizeram-nos tomar a dimensão espacial como conteúdo de estudo. Foi então preciso assumir a necessidade de nos apoiarmos em referenciais teóricos que contribuíssem para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, subsidiassem o planejamento de estratégias, já que nossa intenção, além de perceber realidades, foi também contribuir na superação de limitações.

Na perspectiva de consolidarmos nossa reflexão acerca do espaço na educação infantil, julgamos importante partir do sentido que o termo traduz. Para tanto, remetemo-nos à significação apresentada pelo *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* e deparamo-nos com a indicação de espaço como “distância entre dois pontos, ou área ou volume entre limites determinados. Lugar mais ou menos bem delineado, cuja área pode conter alguma coisa. Extensão indefinida” (FERREIRA, 2001, p. 286).

É certo que, com base na significação posta pelo *Dicionário Aurélio*, podemos elaborar tanto o sentido de espaço relacionado à área ou limite – associado à ideia de delimitação de algo possível de conter em seu interior algum preenchimento –, quanto o de uma extensão indefinida. Embora a tradução da expressão encontrada no dicionário tenha servido a nossa compreensão, sentimos a necessidade de uma abordagem que nos permitisse, ao mesmo tempo, definir e diferenciar o conceito espaço, já que, muitas vezes, percebemos a utilização de outras expressões como sinônimas.

Dessa maneira, por meio das considerações expostas por Forneiro (1998) ao abordar o que vem a ser o espaço e como organizá-lo, encontramos uma diferenciação que nos serviu à reflexão, embora não tenhamos dado por encerrada a compreensão desse conceito:

O termo *espaço* refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Entendemos que o espaço, enquanto construção necessária na educação infantil, deve ser pensado como elemento capaz de contemplar a formação de ambientes, numa relação de complementaridade que aponta para o aprendizado das crianças entre si e a partir do contato com objetos/materiais.

No entanto, de acordo com Horn (2004), ainda persistem situações nas quais a sala de aula revela-se pobre no tocante à organização do espaço relativo a materiais, cores e aromas, comprometendo tanto o trabalho docente quanto, por consequência, o desenvolvimento infantil. Daí entendermos que consideradas as condições do espaço em salas de creches e/ou pré-escolas, as atividades pedagógicas planejadas podem vir a se efetivar ou a se tornarem limitadas.

Conforme Zabalza (1987), o espaço figura como estrutura de oportunidades e contextos de aprendizagem e significados, pelo que deve ser assumido como conteúdo curricular. Nesse sentido, com base nas considerações expostas pelo autor, interpretamos que os espaços na educação infantil funcionam como um elemento pedagógico capaz de favorecer conquistas e realizações.

O entendimento acerca dos espaços como elementos participantes do processo de formação amplia-se quando consideramos que, segundo Forneiro (1998, p. 237), “dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará [...] a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”.

Implica ainda que o espaço na educação infantil necessitaria ser estruturado e organizado em função das crianças que acolhe, e não de acordo com as concepções do adulto. O professor nesse contexto, enquanto sujeito experiente, poderia se apresentar como um ente mediador capaz de garantir intervenções para, de acordo com o de desenvolvimento das crianças, organizar e adequar esse espaço, intencionando a emergência de oportunidades para interações (HORN, 2004).

Os pesquisadores David e Weinstein (1987), ao abordarem a importância de um ambiente devidamente organizado, elegeram cinco funções básicas a serem observadas: promover a identidade da criança, o desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, a segurança e a confiança na criança, e, por fim, promover as relações de privacidade e com os outros. As funções elencadas pelos autores esclarecem que o desenvolvimento das capacidades da criança deve figurar como objetivo principal quando se trata da composição do espaço em instituições de educação infantil.

No contexto da discussão teórico-metodológica acerca do espaço, encontramos em Kramer (1994, p. 75) subsídios para compreender que a organização do ambiente deve ainda:

favorecer a mobilidade e a iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades de forma coletiva e organizada, e, simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta. Com essa finalidade, a sala é dividida em áreas, facilitadoras e orientadoras do trabalho infantil, a saber: área movimentada [...] área semimovimentada [...] [e] área tranquila.

As exposições postas por Kramer (1994, p. 76) ajudaram-nos a reconhecer a importância de considerar a divisão do espaço em ambientes capazes de contemplar essa variedade de movimentação, uma vez que, segundo ela, as áreas anteriormente citadas atendem à própria diversidade de ações e interesses das crianças, “que[,] em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento”.

Oliveira (2002) e Edwards, Gandini e Forman (1999) também nos fornecem outros referenciais capazes de fundamentar a elaboração de propostas para a organização do espaço favorecedoras de práticas pedagógicas ricas em oportunidades para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, configurando experiências nas quais o cuidar e o educar estejam contemplados. Evidenciamos suas contribuições durante os estudos empreendidos na medida em que nos serviram como importante fonte de informações e subsídios.

### **A construção do percurso metodológico: de onde partimos...**

Estávamos situados na Prática de fundamentos da educação infantil no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (Urca)<sup>4</sup>, enquanto área de estudos que permite a realização do estágio em creches e pré-escolas. Essa disciplina figurava no quarto semestre e estava organizada em 120h/a, tempo que permite o desenvolvimento de atividades geralmente organizadas em três momentos, que compreendem a observação, o planejamento e a interação sob a forma de atuação em sala de aula com base no trabalho por projetos.

O estágio geralmente é desenvolvido em duplas, sendo que cada uma opta por uma instituição de educação infantil mediante a apresentação de uma relação daquelas pertencentes à rede pública municipal. Os alunos foram convidados a selecionar uma turma de creche ou pré-escola, de acordo com as etapas de observação, planejamento e atuação, para a realização de um projeto na instituição.

Experiências anteriores revelaram-nos que, no momento de elaboração dos projetos, muitos alunos partiram das dificuldades de aprendizagem das crianças, as quais foram identificadas durante o momento de observação, embora, também considerassem sugestões apontadas pelos professores das turmas.

Assim, ao orientarmos os projetos, percebemos a predominância de temáticas relacionadas às áreas de linguagem e matemática, sendo que chamava a atenção o fato de essa tendência repetir-se semestre após semestre. Essa constância incomodou-nos enquanto professores-orientadores do estágio, o que nos fez pontuar alguns questionamentos.

Por que outros aspectos pedagógicos não eram evidenciados nas propostas de estágio? Por que a preocupação da maioria dos alunos, no momento de elaboração de projetos, recaía sobre aspectos relacionados às áreas de linguagem e matemática? Que concepção de ação pedagógica os alunos estagiários e os professores das turmas cultivavam? Como compreendiam o currículo na educação infantil? Não haveria outros aspectos essenciais que poderiam estar sendo desprezados?

Com base nesses questionamentos, pensamos a importância de propor outro caminho, que nos permitisse trilhar ao encontro de novas descobertas e aprendizados. Pensamos, então, em prosseguir de um jeito diferente e resolvemos acompanhar dezoito alunos, matriculados no período da manhã, em direção a uma instituição de educação infantil, eleita como nosso lugar de chegar.

### **...Para onde pretendíamos ir**

Nossa primeira preocupação foi definir aonde desejávamos chegar. Acreditávamos que apenas com a clareza de nossa intenção poderíamos conseguir êxito nos passos que sucederiam. Para nós, também era importante que os alunos entendessem a direção que pretendíamos seguir e reconhecessem que se mover em outra direção implicava, para além de atitude, em compromisso e planejamento.

Logo nos primeiros dias de aula da disciplina comunicamos nossa intenção aos alunos, a fim de discutirmos coletivamente a proposta. As declarações expostas pelo grupo deixaram explícitas a insatisfação dos alunos com o distanciamento que, segundo eles, muitas vezes existe entre os estudos desenvolvidos no curso e o cotidiano escolar.

<sup>4</sup> Sediada nos municípios cearenses de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Santana do Cariri e Iguatu, a Urca, enquanto instituição pública estadual, oferece cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.



Em meio a essa discussão, consolidou-se o reconhecimento da importância do contato com a realidade presente em creches e pré-escolas, seguido do planejamento de ações que contribuíssem para o enfrentamento das necessidades constatadas. Ficou posto que elegeríamos uma instituição pública de educação infantil como campo de estudos, a fim de estabelecermos um diálogo que permitisse a investigação e a atuação dos alunos de maneira conjunta.

### Como seguimos

Definida a proposta de trabalho, foi necessário escolher a instituição de educação infantil. Para tanto, os alunos foram orientados a formar duplas com a responsabilidade de apresentar a realidade de uma creche ou pré-escola da rede municipal de ensino. Nessa etapa, as duplas deveriam traçar um diagnóstico no tocante à dimensão do espaço, valendo-se de instrumentos de registro escrito e de imagens.

Com base nesse diagnóstico, seguiu-se a etapa de organização e análise dos dados pelas duplas, assim como a sistematização das constatações por meio de relatório. De posse desse material, foram realizadas apresentações em sala de aula, que favoreceram, ao lado da descrição das realidades observadas, debates reflexivos sobre as implicações do fazer pedagógico na educação infantil.

As apresentações suscitaram inquietações centradas nas limitações e nos comprometimentos que a forma de organização de certos espaços impunha. Nesse momento, apresentamos ao grupo uma referência bibliográfica voltada ao estudo dos espaços na educação infantil, destacando, dentre outros, o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*, elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio da Secretaria de Educação Básica em 2006, que visa orientar as ações de construção e adaptação dos espaços nas instituições de educação infantil. Além dos textos teóricos contemplados na disciplina, a leitura do documento oficial em sala chamou a atenção da turma por seu conteúdo. A maioria dos alunos declarou não o conhecer, mesmo as alunas que já atuavam como professoras afirmaram não o ter estudado antes.

Dentre as instituições pesquisadas pelos alunos, chamou-nos atenção a realidade de uma creche comunitária<sup>5</sup> que funciona em período integral, curiosamente situada em um bairro próximo à universidade. As condições estruturais, e principalmente, a organização do espaço interno e externo destoavam das orientações pedagógicas e das recomendações apresentadas pelos documentos oficiais de orientação para a educação infantil.

De certo, a situação com a qual os alunos se depararam não representava exceção diante das condições em que poderiam se encontrar outras instituições comunitárias de educação infantil, espalhadas pelo Brasil. Campos (2006, p. 119) em seus estudos já expunha essa realidade ao enfatizar que:

As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral, contam com melhores condições, porém, costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças.

Compreendemos que, historicamente, a associação da creche à função de guarda das crianças ante a necessidade dos pais tomarem parte no mundo do trabalho contribuiu para um tratamento centrado na concepção higienista e caritativa (HORN, 2004), dando a entender que tal prática nada tinha a ver com uma proposta educativa.

<sup>5</sup> A creche comunitária mantinha parceria com a Secretaria Municipal de Educação, mas, segundo informações da direção da instituição, recebia donativos de pessoas da comunidade e doações de alimento do programa Mesa Brasil do Sesc, e de empresas da cidade. Ainda em relação à organização do trabalho da creche, cabe citar que os professores que nela atuavam pertenciam à rede municipal de ensino, permanecendo na instituição durante o primeiro turno, sendo substituídos em seguida por voluntários da própria comunidade.

Entendemos que, como resultado dessa concepção, os espaços, assim como a organização dos ambientes em creches, passaram a ser planejados em função do acolhimento, proteção e acomodação dos pequenos, ou seja, os lugares foram estruturados em função das atividades que tais cuidados demandavam.

De posse das informações e motivados pelo desejo de contribuir com a instituição, os estagiários consideraram pertinente que o desenvolvimento da proposta traçada para o estudo da disciplina tomasse como objeto a creche comunitária, seus desafios e carências.

Os objetivos almejados com essa sistemática de estágio era aproximar os alunos do exercício criativo de práticas amparadas pela reflexão e instrumentalização teórica a respeito de problematizações emergidas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2009) nos fornece elementos para entender que a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e em situações concretas. Em defesa dessa proposição, Nóvoa (2009, p. 34) chega a afirmar que:

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores [...]. Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa.

O que o autor supracitado valoriza é a condição de os professores, durante sua formação, serem desafiados a analisar, refletir, planejar e construir saberes pedagógicos imersos nas relações que desafiam a escola em seu cotidiano. Daí entendermos que o encontro com contextos escolares e suas realidades proporcionaria ao mesmo tempo a investigação e o reconhecimento de fatores intervenientes nas problemáticas identificadas, e conduziria a uma fundamentação que amparasse planejamento e ação.

### **Diante do lugar, a ampliação do olhar**

Em contato com a instituição procedemos com a exposição do projeto de estágio. Enfatizamos a intenção de realizar atividades que contemplassem a observação, o planejamento e a atuação dos estagiários. A permissão para o desenvolvimento do trabalho indicava o começo da caminhada, que nos reservava muitas oportunidades de aprendizagem.

Visitas à instituição foram agendadas na perspectiva de que os alunos pudessem interagir melhor com o lugar. Sentir, tocar, pesquisar seus cantos, elementos e propriedades, pois só assim seria possível entender o porquê da presença e do uso de certas cores, objetos, construções e materiais.

As constatações feitas pelos alunos em seu contato com o ambiente da creche foram traduzidas em inquietações, angústias, dúvidas e descobertas, atestando a significação da experiência para sua formação. Ao nos remetermos à fala de alguns alunos, temos uma dimensão do que o contato direto com a instituição representou:

Começamos a percorrer o lugar para que pudéssemos observar melhor o ambiente. Comecei, então, a fazer comparações entre a realidade que me esperava e as teorias estudadas. A partir daí, pude calcular a distância muitas vezes existente entre os dois polos. (SHERLA MARA, 2010)<sup>6</sup>  
Desse modo, o contato que tivemos foi suficiente para percebermos carências da creche, [...] ambiente que não considerava as necessidades das crianças (vários degraus que davam acesso à sala, banheiros e refeitório, por exemplo), ambiente externo muito amplo, mas não explorado, as salas de atividades

<sup>6</sup> Os nomes dos alunos citados no texto foram mantidos com a devida autorização deles.

com pouca iluminação, necessitando de materiais e imagens que servissem a fins lúdicos e pedagógicos (LAVÍNIA RIBEIRO DE CASTRO, 2010).

também era visível que muitas vezes as crianças ocupavam aleatoriamente o espaço que lhes era oferecido, havendo pouca preocupação com a sua exploração durante as atividades (ANA CATARINA, 2010)

A adesão da gestão, dos professores e da equipe de funcionários muito contribuiu para a presença e a participação dos alunos no cotidiano da instituição. Isso se deu mediante a discussão conjunta da proposta em um encontro, no qual todos puderam compartilhar objetivos e expectativas e avaliar e sugerir outras estratégias de ação.

Nessa oportunidade, os alunos puderam conhecer melhor a história da creche, bem como sua organização e funcionamento. Os relatos expostos pelos funcionários da instituição foram registrados em vídeo, posteriormente retomados pelos alunos, gerando discussões e interpretações.

As declarações expostas pela equipe foram categorizadas numa série de temáticas contempladas durante a continuidade das aulas na universidade, em debates acerca de questões específicas como o financiamento da educação infantil, a formação docente para atuação em creches e pré-escolas, o papel das secretarias municipais de educação, o projeto político pedagógico, assim como o processo de autorização de funcionamento das instituições.

### **O caminho se fez ao caminhar**

A construção de um projeto de ação pelos alunos, quando estávamos finalmente de posse de todas as informações necessárias, marcou o passo seguinte. Decidimos que as aulas para essa elaboração aconteceriam nas dependências do salão paroquial da comunidade, que se localiza ao lado da instituição, por entendermos que nossa presença nas proximidades da creche, ao optarmos por tal espaço para realização de nossos encontros, reforçaria o sentido de interação com a comunidade.

A escrita do projeto focou na reorganização do espaço na educação infantil, e sua elaboração tornou-se mais um momento de construção de sentidos e produção de conhecimentos, na medida em que os estagiários retomaram todas as referências que havíamos construído nas etapas posteriores. Dessa maneira, percebemos fluir a participação dos alunos sugerindo questões a serem abordadas, indicando referências teórico-metodológicas, fomentando conteúdos e ações.

Por meio das colocações dos alunos, avaliamos o sentido e a valorização concedida à proposta, como bem expressa o relato revelador de uma aluna sobre seu conhecimento acerca da intencionalidade da prática proposta pela disciplina: “Traçamos nosso projeto com o objetivo de refletir a dimensão estrutural e organizacional da instituição, planejando ações pedagógicas, visando contribuir para a superação de limites existentes” (MARIA DO BOM CONSELHO, 2010).

Com base no projeto de ação, definimos como estratégia a elaboração de possibilidades de organização pedagógica do espaço, amparadas por um referencial teórico-metodológico que apresentasse também sugestões práticas. Ao lado dessa decisão esteve a intenção de desenvolvermos atividades concretas de construção, no tocante à introdução de novas formas e materiais na composição dos ambientes em questão.

É importante frisar que todo o processo de planejamento e desenvolvimento de práticas contou com a participação dos professores, haja vista serem estes os agentes responsáveis por grande parte da organização do espaço.

De posse do projeto de ação, realizamos uma reunião com a equipe gestora e com os professores, a fim de apresentarmos e avaliarmos juntos as proposições nele contidas. Ao ser socializado, cada elemento ou espaço proposto foi explicado em seu objetivo e funcionalidade e amparado por uma justificativa teórica. Nesse ínterim, os professores foram tomados muito mais como parceiros na operacionalização das ações. Não bastaria a introdução de novas formas no

ambiente se os professores não compreendessem a função pedagógica que poderiam assumir durante o trabalho com as crianças.

A oficina com os estagiários foi promovida no salão paroquial da comunidade e privilegiou a troca de experiências – o que cada um sabia manusear e construir – no momento de confecção dos recursos com aproveitamento de materiais. Embora alguns alunos afirmassem não possuir habilidades artísticas, durante o trabalho foram capazes de manipular suportes, meios e instrumentos com criatividade, favorecendo a desmistificação da ideia de que o professor da educação infantil necessita de um “dom” específico para o desenho, ou um “jeito” para a produção de artefatos, concepções estas que julgamos próximas à concepção que alimenta o conceito de feminização do trabalho docente (CERISARA, 2002).

Ao tempo em que acontecia a oficina e nasciam novas projeções nas paredes, no piso e no teto, a direção da creche revelou-nos uma imensa quantidade de material emborrachado doado por uma empresa. O material que se encontrava amontoado em uma sala tornou-se matéria-prima de muitas construções, dentre elas, móveis, quadrados coloridos, tapetes e jogos. Foi possível ainda construir um ambiente repleto de livros, brinquedos, jogos e objetos, nascendo assim, uma sala batizada pelos alunos de “Cantinho das descobertas”.

Figura 1 – Realização da oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Figura 2 – Vista parcial do espaço após a introdução dos elementos confeccionados



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Percebemos que a presença dos alunos e as atividades que propunham alterou não apenas o ambiente, mas as atitudes e a forma de pensar dos membros da instituição. Um fato que muito nos impressionou foi a realização de uma intensa faxina no prédio, empreitada pelas próprias funcionárias ao se sentirem motivadas diante das imagens e dos elementos que iam sendo distribuídos pelos alunos em todos os espaços.

No referente à aceitação das modificações pelas crianças, foi visível a satisfação provocada por essas introduções. Na medida em que dispúnhamos no espaço tapetes emborrachados, compondo figuras e imagens, faixas coloridas e móveis nos corredores e salas, além de formas coloridas nas paredes, passamos a observar que as crianças, sozinhas e em pequenos grupos, movimentavam-se curiosas.

Elas pegavam os materiais e deitavam-se sobre eles, rearranjando-os em função de brincadeiras. Essa interação dos pequenos com os materiais e os ambientes serviu-nos à percepção da diversidade de comportamentos e movimentações que um espaço estruturado e organizado pode promover.

Figura 3 – Cantinho das descobertas



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Ao concluirmos o trabalho de ambientação do espaço, passamos à etapa final do projeto, que consistiu na produção de um relatório pelos alunos e contemplou, ainda, a realização de um encontro com a participação da direção e dos professores da instituição, no intuito de avaliarmos a experiência e socializarmos as aprendizagens consolidadas.

Novamente frisamos nosso objetivo de que os profissionais dessem continuidade ao processo iniciado, seguindo desde o planejamento à execução e avaliação de suas intenções educativas em prol da melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças.

Por ocasião do período natalino, a creche promoveu um encontro com a comunidade, momento escolhido para inaugurar a nova organização de seu espaço. Desse encontro participaram as crianças, suas famílias, coordenadores municipais de educação, colaboradores e lideranças comunitárias num clima de celebração e interação. Na oportunidade, os alunos da Urca tiveram seu trabalho reconhecido como importante ação educativa, sendo que tal sentimento foi traduzido no discurso da líder comunitária durante o momento das homenagens.

Nas palavras dos alunos, tomadas como elemento de avaliação, constatamos a significação da experiência e os resultados que produziu, atestando a importância de atividades dessa natureza no curso de licenciatura em Pedagogia:

Foi gratificante o trabalho que realizamos na instituição, pois, ao tempo que melhoramos o espaço/ ambiente das crianças, possibilitamos aos professores e gestores pensar e repensar seu fazer pedagógico a partir da reflexão sobre e na ação (LUZIANA ARAUJO, 2010)

A experiência dos alunos do curso, desenvolvendo práticas nas instituições, tem inúmeras vantagens, uma delas está na possibilidade de vivência da teoria apreendida. Importante lembrar que a vivência do dia a dia nas instituições propicia aprendizagens paralelas além daquelas especificamente relacionadas à área de formação acadêmica (THICIANE PEIXOTO, 2010)

Mais que uma atividade de estágio num curso de formação de professores, fica claro, nas palavras dos alunos, que os aprendizados gerados foram relacionados a diferentes fontes e manifestaram naturezas diversas, o que sobrepôs a realização dessa experiência à mera instrumentalização para o cumprimento de exigências acadêmicas.

## A título de conclusões

A vivência dessa experiência, que contemplou a formação de alunos do curso de Pedagogia da Urca em contato com a realidade de uma instituição de educação infantil como *locus* de investigação, reflexão e ação, indicou a possibilidade de construção de saberes na articulação teoria-prática por meio de processos de intervenção na realidade. Os saberes pedagógicos decorrentes do contato com situações concretas e reais nos espaços onde se configura o trabalho educativo com crianças, ao mesmo tempo em que se converteram num repertório de aprendizado, também apontaram para o reconhecimento de uma prática metodológica diferenciada no tratamento da produção de conhecimento.

Decorre que concluímos ser importante que alunos nos cursos de licenciatura construam saberes sobre a escola e a prática educativa que ela desenvolve, haja vista que situações práticas acontecem muitas vezes situadas num campo de conflitos e necessidades que precisam ser superados. Nesse sentido, durante os estudos da disciplina Prática de fundamentos da educação infantil no quarto semestre do curso de Pedagogia da Urca, intentou-se a efetivação de sua natureza prática, amparada pela investigação e reflexão pedagógica mediante a aproximação dos estudantes com a realidade das instituições, seguida pela construção de uma proposta de atuação numa das creches visitadas.

O envolvimento dos professores e da direção da creche foi decisivo para a consecução da proposta. Não houve a preocupação de negar ou transgredir a forma de organização do espaço anteriormente feita pela instituição, mas atemo-nos a acrescentar elementos e propor mudanças sempre em contato com os docentes, de modo a valorizá-los.

Ademais, os momentos de aprofundamento teórico e de pesquisa das possibilidades do uso de materiais alternativos, de arranjos e rearranjos do espaço, permitiram aos alunos operar com leituras e discussões, como também com a elaboração de objetos de caráter didático objetivando seus resultados pedagógicos.

Para as crianças, o espaço da instituição estruturado em função de suas necessidades representou a possibilidade de vivências e interações capazes de potencializar a formação de seus aspectos afetivos, estéticos e cognitivos, utilizados em situações orientadas ou mesmo espontâneas.

Certamente essa experiência, que envolveu um novo jeito de caminhar, revelou a importância de se pensar sempre outras possibilidades de ação em percursos que envolvem a formação docente na universidade e indicou a necessidade de tais realizações tomarem a relação teoria-prática de fato, como eixos na produção de saberes pedagógicos, articulando o conhecimento produzido na academia com as demandas que desafiam a escola.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2006.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CARROLL, L. Alice no País das Maravilhas. Trad. Rosaura Enchemberg. Porto Alegre: L&PM, 1999. (Coleção L&PM Pocket, v. 143). Título original: Alice's adventures in Wonderland.

CERISARA, M. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 98).

DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: WEINSTEIN, C.; DAVID, T. G. *Spaces for children's: the built environment and child development*. New York: Plenum, 1987. Pág. 41-72.

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

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio século XXI escolar*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. das G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em janeiro de 2014.





## SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS EM CRECHES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

### SUPERVISION OF PLACEMENTS IN CHILD CARE CENTER: AN EXPERIENCE REPORT

*Telma Vitoria<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo apresenta considerações iniciais sobre o papel das creches na sociedade brasileira e sua história, relacionando essas considerações às dificuldades encontradas para a formação de estudantes de Pedagogia para o trabalho de professores nessas instituições. Relaciona ao contexto inicial alguns desafios encontrados para essa formação e relata como os estágios estão estruturados e algumas experiências de poucos anos, acompanhadas por um supervisor, por parte dos estudantes de Pedagogia, cursistas do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Não elabora conclusões, mas aponta para o recente e promissor âmbito das experiências relatadas, considerando-se a atualidade e a pouca história do trabalho em creches, vivenciado por professores que possam vir a atuar nelas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de estudantes de Pedagogia. Supervisão de estágio em creches.

**ABSTRACT:** This paper presents initial considerations on the role of child care centers in Brazilian society and its history, these considerations relating to difficulties in training students to work Pedagogy of teachers in such centers. Relates to the challenges encountered some initial context for this training, reports on how the stages are structured in child care centers and some experiments a few years, accompanied by a supervising placements in child care centers, by students of Pedagogy, teacher students of the Center for Education Federal University of Alagoas. It does not draw conclusions, but points out how recent and promising the scope of the experiments reported, considering the present and little history of working in nurseries, conducted by faculty who may be prepared to work in childcare.

**KEYWORDS:** Training students of Pedagogy. Supervision of placements in child care center.

<sup>1</sup> Professora assistente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [telmavitoria@uol.com.br](mailto:telmavitoria@uol.com.br)

## Introdução: considerações preliminares ao relato dos estágios

Atualmente, as creches são instituições educacionais pertencentes aos sistemas de ensino e representam parte da primeira etapa da educação básica, a educação infantil, junto com as pré-escolas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, art. 30 (BRASIL, 1996) –, são as instituições educacionais públicas, confessionais ou privadas, que atendem crianças de zero a três anos, em período parcial ou integral. Essa afirmação é importante porque até hoje, mais de quinze anos após a promulgação da lei, existem confusões a respeito da definição e nomeação dessa instituição de educação infantil.

Durante mais de um século, as creches foram vistas e funcionaram na sociedade brasileira predominantemente como serviços de assistência, lugar de abrigo e guarda de crianças cujas famílias por si só não conseguiam atender, cuidar ou educar seus filhos. Ou seja, as instituições que eram chamadas de creches funcionaram durante muito tempo como um dispositivo de concepção exclusivamente assistencialista (KUHLMANN, 1991). Embora antes da promulgação da LDBN/96 já existissem creches com trabalhos baseados em preocupações educacionais voltadas à autonomia dos educandos, a transição da regulamentação de seu funcionamento para os sistemas de ensino foi relativamente lenta. No início, alguns profissionais do serviço social, mais acostumados a visitar e orientar as creches, foram chamados para auxiliar os profissionais da educação, que não tinham tradição e conhecimento sobre o atendimento de crianças tão pequenas. Apesar disso, a inserção dessas crianças nos sistemas de ensino resultou em parte na organização das creches conforme o modelo escolar.

Assim, a partir de 2001, grande parte das crianças das creches brasileiras passou a ser chamada de “aluno”, as atividades desenvolvidas de “aulas”<sup>2</sup> e a rotina incluiu os “recreios” entre as atividades “educacionais” e de cuidados. Práticas de avaliação com diferentes denominações e com objetivos de promoção ou retenção das crianças são encontradas com grande frequência, embora a LDBEN/96, art. 31, explicita que as avaliações não devem ocorrer dessa forma, mas como um acompanhamento registrado sobre o desenvolvimento integral de cada criança.

Em vários locais passou a haver, ainda, uma divisão maior entre as tarefas exercidas por professores e pelos demais profissionais da instituição, acirrando a dicotomia entre as atividades consideradas de cuidado e de educação. No entanto, é importante lembrar que a integração de cuidado e educação atualmente é uma das temáticas mais discutidas em textos, pesquisas e formações sobre a educação infantil, com a defesa de que são dimensões inerentes a qualquer ação em relação à criança.

Além disso, vários municípios, que por lei são os responsáveis pela educação infantil, como São Paulo e Maceió, por exemplo, colocaram as instituições da creche e da pré-escola em prédios separados e com organizações pedagógicas e administrativas diferentes. Antes, muitas instituições atendiam crianças de zero a seis anos, ou até com mais idade, em um mesmo prédio, o que permitia maior interação entre as diferentes faixas etárias e, assim, não era exigido de crianças tão pequenas e suas famílias um maior esforço para se deslocarem e se adaptarem a diferentes tipos de instituições ao longo de tão poucos anos. Além disso, destaca-se que essas crianças se encontram em seus primeiros anos de vida, quando a construção de vínculos afetivos é tão importante, como mostram as publicações voltadas a esse segmento (Cf. OLIVEIRA *et al.*, 2011). Na educação infantil, especialmente nas creches, os vínculos afetivos estáveis e de longa duração entre professores e crianças são importantes para um desenvolvimento saudável destas.

Apesar das distorções constatadas, considerando-se as necessidades desenvolvimentais das crianças pequenas, conquistas importantes ocorreram, tais como o financiamento mais estável para o funcionamento das creches, ainda que insuficiente, e a exigência de qualificação do profissional

<sup>2</sup> É comum ouvir dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas que as crianças vão para a creche “estudar”.

responsável por turmas de crianças, que passou a ser a de um professor formado em nível médio (magistério) ou superior, conforme a LDBEN/96, art. 62. Antes dessa regulamentação, o senso comum dos dirigentes de creches, baseado em uma concepção de guarda e cuidados, gerava um contingente de mulheres trabalhadoras nas creches, sequer alfabetizadas.

Seguindo a evolução histórica brasileira das últimas décadas sobre os direitos das crianças a uma infância respeitada em suas especificidades, têm havido nos últimos anos ações de políticas públicas, especialmente por parte do MEC, como forma de resgatar os quesitos necessários para oferecer educação e cuidado integrados e de qualidade às crianças que frequentam instituições de educação infantil. Exemplos disso são os documentos editados, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009), dentre outros, e programas como o Proinfantil e o Proinfância.<sup>3</sup> Imprescindível registrar que movimentos da sociedade civil, com destaque ao MIEIB (Movimento Interfóruns de Defesa da Educação Infantil Brasileira<sup>4</sup>), atualmente aliado a outros movimentos mais amplos de defesa da educação e de direitos da criança, e a grupos de pesquisadores compostos dentro de universidades, têm sido parceiros e vigilantes das ações governamentais, bem como das decisões tomadas por instâncias políticas, como os Conselhos de Educação e a Assembleia Legislativa (BRASIL, 2009b).

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação publicou as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), onde inclui, no artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No artigo 4º, afirma:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Compreendem, ainda, no artigo 5º, que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
[...] II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

Por meio da participação em eventos voltados à área, tem-se notícia de que nem todos os cursos de Pedagogia existentes no Brasil regulamentaram seus programas de curso de forma a atender essa nova determinação. Relevante aqui é informar que o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu-Ufal) reformulou no mesmo ano seu programa para o curso de Pedagogia,

<sup>3</sup> O Proinfantil é um programa de formação oferecido em todo território nacional aos profissionais em serviço nas redes públicas que ainda não têm o certificado de curso de magistério. Os cursos realizam-se com a parceria de participação nos custos e atividades entre os governos municipal, estadual e federal. O Proinfância é outro programa federal que oferece parceria às prefeituras para a construção de centros de educação infantil (creches e pré-escolas em um mesmo prédio) com base nos desenhos uniformizados para esses prédios, sendo que o governo federal arca com os custos de construção, equipamentos e formação inicial da equipe, devendo as prefeituras arcarem com os custos seguintes de funcionamento. Para maiores informações, visitar o portal do MEC, buscando o sítio da Educação Infantil (Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em:).

<sup>4</sup> Disponível em: <[www.meib.org.br](http://www.meib.org.br)>. Acesso em: .

incluindo nele disciplinas obrigatórias relacionadas especialmente à formação docente para atuação na educação infantil. Antes disso, era oferecida apenas uma disciplina eletiva aos interessados nessa área. No mesmo ano, o Cedu abriu concursos para contratação de professores para a área e passou a oferecer as disciplinas obrigatórias que, incluindo fundamentos, metodologias e estágio supervisionado, somam um total de 320 horas de formação aos estudantes do curso.

Nesse contexto, ao inaugurar os estágios supervisionados em educação infantil, oferecidos aos estudantes do sexto período semestral (turmas dos horários matutino e vespertino) e sétimo período semestral (turmas do horário noturno), em 2008 professores e estudantes visitaram pela primeira vez algumas das creches e pré-escolas da rede pública de Maceió, a fim de desenvolver um trabalho conjunto e simultâneo de formação dos estudantes e colaboração com as instituições. A maneira como os estágios encontram-se organizados e a experiência do ponto de vista de uma supervisora que acompanhou especialmente o trabalho de estudantes em creches estão relatadas no próximo tópico, seguidas das reflexões organizadas até o momento. Antes, porém, algumas considerações ainda são necessárias, relacionadas à formação dos estudantes para o trabalho educacional nas creches.

### **A creche: ambiente estranho aos estudantes de Pedagogia**

A creche, diferentemente da pré-escola, é um ambiente pouco conhecido da maioria dos estudantes. Há uma tradição e uma história de trabalho educacional com crianças pré-escolares que diverge da história das creches. Como visto, as creches foram, durante muitos anos, instituições que atendiam crianças de zero a seis anos em período integral, advindas de famílias pouco favorecidas. Já as pré-escolas surgiram no Brasil no início do século XX, como proposta educacional (Cf. KULHMANN, 1998; FARIA, 1999), sendo valorizadas e frequentadas por crianças de famílias mais abastadas. Ou seja, as pré-escolas têm uma história bem mais longa junto aos serviços prestados pelos sistemas de ensino, com atuação de professores.

No imaginário social, as creches permaneceram fortemente ligadas à ideia de lugar de crianças carentes. O professor, quando começou a aparecer nessas instituições, era “cedido” pelas prefeituras e desenvolvia algumas “aulas” semanais de curta duração, revezando-se em cada uma das turmas existentes e, por vezes, trabalhando em mais de uma instituição. Conforme Haddad (1992) e outros pesquisadores, na história das creches é possível perceber que elas foram vistas por muito tempo como “substitutas maternas” ou como “segundo lar” para as crianças frequentadoras, uma alternativa àquelas que não podiam ficar junto de suas mães. Subjacente a essa visão, encontra-se a concepção de que o bebê/a criança pequena precisam estar com a mãe nos primeiros meses e anos de vida para ter um bom desenvolvimento. Ainda é grande o número de estudantes da Pedagogia que, ao serem questionados se matriculariam seu filho pequeno (com idade inferior a um ou dois anos) na creche, dizem que não.

Um grande desafio, então, na formação desses estudantes, é demonstrar a eles como a creche pode ser um ambiente educacional que promove o desenvolvimento e não compete com o papel da família, desde que garantidas algumas condições. Mesmo com essas demonstrações, certas concepções de creche são tão arraigadas que não se consegue mudá-las ou abrir espaço para um questionamento. A maioria dos estudantes de Pedagogia simplesmente não consegue conceber um papel para o professor ao se ver responsável por um grupo de bebês em ambiente de creche. Por isso tem sido necessário, também, problematizar e ampliar o que significa atividade pedagógica e qual papel do professor, quando se trata de crianças tão pequenas. Necessário levar os estudantes a perceberem que, ao trabalhar em creche,:

- o professor atua como profissional durante todo seu período de trabalho, ou seja, desde o momento do ingresso da criança até o instante em que ela vai embora. Todos os momentos, de chegada, refeições, higiene, repouso, brincadeiras, projetos e outros, precisam ser pensados, planejados, preparando-se os espaços em que se realizam. Assim, não são apenas as atividades mais dirigidas que competem ao professor;

- trocar fraldas ou ajudar a criança a tirá-las, organizar os espaços selecionando os objetos que ficarão disponíveis aos bebês, promover sua autonomia durante as refeições, autocuidados e formas de se relacionar com outros, selecionar músicas e histórias, dentre outros, são conteúdos pedagógicos do trabalho;
- é mais importante a observação que o professor faz sobre uma turma de crianças, pelo acompanhamento diário, e a adequação das atividades e dos espaços e objetos propostos a elas, do que a realização de um planejamento preestabelecido, baseado em objetivos e conteúdos distantes da realidade das crianças;
- as brincadeiras, as interações e as explorações que as crianças fazem sobre o ambiente ao seu redor e sobre suas próprias capacidades são mais importantes do que a transmissão ou o ensino de conteúdos, pois elas estão em fase de construção da própria identidade e dos primeiros conhecimentos sobre o mundo, o que ela faz de maneira integrada, não dividindo ou classificando as coisas em áreas de conhecimento;
- os elementos afetivos e emocionais das crianças precisam ser tratados com a mesma seriedade com que um professor trata do ensino de conteúdos. Exemplos disso são os momentos de chegada de uma criança nova, mudança de turma, ou saída da criança para ingresso na pré-escola;
- o estabelecimento de boas relações com os familiares dos bebês e crianças pequenas também é objeto de trabalho, reflexão e planejamento por parte do professor;
- todo professor precisa ser um constante investigador sobre as crianças, especialmente do que elas são capazes e do que precisam. Constatamos que é mais comum os adultos impedirem gestos e ações autônomas por parte das crianças, o que as impede de aprender pela própria experiência;
- a ética, a estética e a política estão presentes em todas as ações do professor, que serve de modelo para as crianças. No trabalho com essa faixa etária, os discursos ou ensinamentos verbais não surtem tanto efeito quanto as ações e posturas que o professor adota, por exemplo, ao organizar uma sala, na maneira como reage diante de uma mordida ou disputa por brinquedo entre as crianças (situações comuns nesse ambiente), ou na maneira como se relaciona com outros adultos frequentadores da instituição (pais, colegas de trabalho, visitantes), dentre outros.

Outro desafio são algumas variações que os estudantes podem encontrar nas formas de organização dos trabalhos, conforme a creche que visitam. Ambientes para bebês, por exemplo, podem ser muito organizados e limpos, seja onde ficam os berços, ou nas salas onde os bebês ficam soltos no chão, com acesso a objetos e brinquedos espalhados, sugerindo desorganização e sujeira. O formador dos estudantes, nesse caso, o supervisor do estágio, elege uma concepção sobre a qualidade do atendimento prestado e sobre quais tipos de ambiente e ações podem ser mais adequados, e precisa tornar clara sua posição diante desses ambientes. Ou seja, o supervisor precisa estar familiarizado com as diferentes concepções que são discutidas nas publicações, nos documentos oficiais e nas políticas públicas, as quais se têm modificado rapidamente.

### **A organização do estágio supervisionado no Cedu-Ufal**

As turmas são previstas com a participação de quinze estudantes para cada professor supervisor, embora esse número esteja sendo maior nos últimos anos em virtude da falta de professores disponíveis. São dedicadas 120 horas à disciplina denominada de Estágio supervisionado II, acrescidas de 40 horas da disciplina semestral chamada de Projetos integradores<sup>5</sup>. A programação do estágio prevê cinco etapas:

<sup>5</sup> O *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia* do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2006) inclui essa disciplina a cada semestre, a qual tem o objetivo de auxiliar os estudantes a desenvolverem projetos que integrem os diferentes conteúdos das disciplinas cursadas. Quando os estágios começam a ocorrer, a partir do quinto período para as turmas dos horários matutino e do vespertino e do sexto período para as turmas do horário noturno, essa disciplina é incorporada aos estágios, visando o mesmo objetivo.

1. Preparação dos estudantes para seu ingresso na creche: Até este momento, desde quando o estágio passou a ser realizado, em 2008, poucos estudantes manifestam estar familiarizados com o ambiente das creches. Por isso, as 20 primeiras horas são dedicadas a debates realizados com base nas leituras e orientações iniciais, quando também já são oferecidas algumas informações sobre a instituição que será “campo de estágio”. Além disso, um roteiro para a caracterização da creche é apresentado (atividade que representa a segunda etapa do estágio) e discutido. Os estudantes se organizam em duplas ou trios e são definidas quais das turmas de crianças da creche cada um vai acompanhar mais de perto;
2. Caracterização da creche: Primeiro contato dos estudantes com seu campo de estágio, representa o momento de conhecer a instituição como um todo, na tentativa de compreender as múltiplas determinações do trabalho que é realizado pela equipe da creche e observar as crianças e suas reações diante desse ambiente. Essa observação é orientada pelo roteiro que permite procurar e identificar os principais fatores que, de forma mais ampla, explicam o resultado dos trabalhos encontrados. A esse respeito, Anjos (2012) detalhou os principais itens considerados importantes para a compreensão da instituição. Essa etapa ocupa em torno de 20 horas, em que os estudantes visitam os espaços da creche, conversam com professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais, acompanham a rotina de uma turma de crianças, registram e organizam os registros para apresentar posteriormente a caracterização realizada.
3. Elaboração de um projeto de intervenção: Efetuada a caracterização da creche e definida a turma de crianças de cada dupla ou trio de estudantes, mais 20 horas são ocupadas fora do ambiente da creche para pesquisas e elaboração de um projeto temático, o qual também é supervisionado. Cada dupla ou trio de estudantes elabora um projeto próprio, e cada projeto pode ser diferente, semelhante ou uma continuidade de outros, conforme as expectativas da creche, a especificidade da turma de crianças e o interesse dos estudantes. O projeto resulta em um documento que contém justificativa, pressupostos teóricos que fundamentam as atividades a serem executadas, objetivos, cronograma, materiais a serem utilizados e bibliografia. Esse documento representa, no estágio, um instrumento de avaliação para o supervisor, que verifica o desempenho dos estudantes. Temos constatado que eles têm pouco repertório para propor e justificar uma sequência de atividades a ser desenvolvida com um grupo de crianças pequenas; geralmente, observa-se que seus parâmetros estão relacionados a crianças maiores e a uma organização escolar mais própria do ensino fundamental, mesmo depois de observar crianças com idade até três anos. Sempre é preciso que o supervisor redirecione o olhar e as ideias dos estudantes de forma a remodelar os projetos;
4. Realização do projeto de intervenção: Depois de pronto, o projeto é apresentado aos profissionais da creche e, havendo concordância por parte destes, os estudantes se preparam (muitas vezes é preciso providenciar material a ser levado para a creche) e executam as atividades planejadas com a turma de crianças previamente observada, com a qual estabeleceram algum vínculo. Essa etapa ocupa entre 20 e 40 horas, conforme as condições dos estudantes para desenvolverem as atividades. Imediatamente após a realização das atividades, o professor supervisor inspeciona o trabalho, oferecendo alguns retornos e orientações. A cada atividade desenvolvida, os estudantes são orientados a fazer um registro, o qual faz parte do relatório final que é parte da quinta e última etapa do estágio.
5. Relatório final e seminário: Desde o início do estágio, os estudantes são alertados sobre o compromisso profissional (ou profissionalizante) e ético de sua atuação para com a creche e sua equipe, a qual acolhe de boa vontade, sem obrigação, a interferência do estágio em seu trabalho. Partindo desse princípio, uma cópia do relatório final é entregue

à instituição, além de servir como instrumento de avaliação dos estudantes. O relatório apresenta o projeto elaborado, uma narrativa avaliativa do que ocorreu a cada sessão de intervenção e os impactos, positivos ou não, observados com a experiência. Da mesma forma, ocorre a realização de um seminário, em que todas as experiências são apresentadas e os profissionais da creche são convidados a assistir. O seminário permite a todos os participantes, estudantes e profissionais da(s) creche(s) – algumas vezes ocorre de um supervisor trabalhar com mais de uma creche no mesmo semestre – conhecerem mutuamente as diferentes experiências que ocorreram naquele semestre.

Portanto, apenas metade das horas reservadas ao estágio ocorre, efetivamente, com a presença dos estudantes no ambiente da creche, propiciando experiências de interação com as crianças, o que parece pouco para prepará-los ao exercício efetivo da profissão, especialmente ao se considerar que tal experiência representa uma novidade à maioria deles e que há grande possibilidade de se tornarem trabalhadores das creches, por causa da rápida ampliação desse campo de trabalho nos últimos anos. Entretanto, também parecem imprescindíveis as etapas que ocupam horas fora da creche, considerando-se o despreparo com que os estudantes chegam para a realização dessa disciplina.

Observa-se que, ao final dessa experiência, os estudantes apresentam reflexões e observações que transitam entre a objetividade e a afetividade, ou subjetividade. Ocorrem vínculos afetivos com as crianças da turma, ou, pelo menos, com algumas, decorrendo em certo “sofrimento” no momento de despedida e rompimento desses vínculos. Geralmente, as avaliações da experiência efetuadas pelos estagiários são mais carregadas de conotação emocional do que baseadas em parâmetros teóricos ou observações objetivas. Ainda assim, considera-se que a experiência promove alguma práxis, que integra os elementos de formação profissional e de vida pessoal.

Resta, como tarefa do supervisor, investigar e buscar elementos que aperfeiçoem a experiência dos estudantes estagiários que permitam a eles incrementar sua formação com aspectos mais objetivos de sua experiência. Por enquanto, esses aspectos parecem estar mais nas mãos da individualidade dos estudantes. Alguns se sobressaem; os demais levam consigo, ao menos, a vivência.

### **Dos projetos realizados**

Observa-se até o momento que, assim como as propostas pedagógicas para creches entre os estudantes estão desatualizadas, as próprias creches visitadas e acompanhadas sofrem desse atraso. Nesse cenário, alguns projetos realizados parecem ter representado um impacto positivo para o cotidiano da creche em que foram desenvolvidos.

Um único projeto ocorrido, até hoje, em um “berçário”<sup>6</sup> teve como objetivo ampliar a diversidade de experiências dos bebês. As estudantes apresentavam, a cada dia de intervenção, modificações no ambiente, observando como os bebês reagiam. Foram oferecidos túneis, diferentes tipos de papéis (o celofane foi o mais apreciado pelos bebês), caixas de papelão de diferentes tamanhos (algumas das quais até comportavam os bebês), diferentes texturas comestíveis (tais como gelatina e macarrão cozido), mudanças de espaços (sair da sala onde os bebês permaneciam praticamente o dia todo para outros locais da creche), música e tintas comestíveis (feitas com anelina). Infelizmente não foi possível dar continuidade ao acompanhamento com novos estágios nesse “berçário”, em virtude da dificuldade de acesso à creche, aonde outros estudantes não se dispuseram a ir. Porém, é muito provável que a experiência tenha representado um acúmulo de

<sup>6</sup> A supervisora é contrária ao termo “berçário” por este se reportar a uma sala cheia de berços. Esta defende que uma sala para bebês em creches deve ter um espaço onde eles possam ficar mais soltos, de forma a poderem explorar por si mesmos o espaço e os objetos, bem como interagir com outros bebês. Mas esse termo ainda é mais reconhecido, por isso está sendo adotado aqui.

repertório e pequenas mudanças nas concepções das estagiárias e das profissionais da creche que participaram.

Nessa mesma creche, foi desenvolvida, pela primeira vez, uma experiência de construção de uma horta com crianças de dois anos. As estagiárias foram sensíveis e adequadas na elaboração do projeto, porém, ao tentar realizar as atividades planejadas, depararam-se com uma forte condução por parte da professora responsável pela turma de crianças, a qual, nos momentos de intervenção, dirigia os movimentos das crianças. Por exemplo, sem permitir a atuação das estagiárias, a professora da creche colocou as crianças em fila e passou a abrir os buracos no terreno da horta, entregando na palma da mão de cada criança algumas sementinhas a serem despejadas no buraco. Então, a professora cobria as sementinhas com terra e chamava a próxima criança para despejar sementinhas no próximo buraco. Essa experiência foi particularmente frustrante para as estagiárias, o que nos levou a remodelar o projeto no meio de seu curso para uma tentativa de reunião com as professoras da creche e discutir questões relativas ao desenvolvimento das crianças, contendo apresentações sobre o caráter ativo da criança e a necessidade de ampliar as possibilidades delas de exploração sobre os ambientes.

Um resultado inusitado da experiência de estágio nessa creche foi que a diretora, ao final do semestre, havia estruturado parte de um pátio coberto como refeitório, sendo que, antes de nossa presença, as crianças faziam suas refeições nas próprias salas. Não é possível saber quais determinantes levaram a essa mudança, nem se o estágio teve influência, embora a supervisora conversasse muito com essa diretora durante as visitas, e as estagiárias tivessem promovido mudanças nas rotinas observadas inicialmente, levando as crianças a um menor confinamento em suas salas.

A experiência da horta foi mais bem sucedida em outra creche, e vem sendo acompanhada há um ano e meio. Dessa vez, com uma turma de crianças de três anos, cujo professor<sup>7</sup> se mostrou mais aberto às intervenções das estagiárias e estas se provieram de mais materiais como suporte para as sessões de intervenção. Estas prepararam previamente materiais de apoio, como regadores feitos de garrafas PET, aventais para as crianças feitos de TNT, imagens de outras hortas apresentadas às crianças por meio de computador e televisão, e outros recursos, tais como histórias infantis, que propiciaram, com o apoio do professor, uma experiência mais completa e integrada às crianças no que tange ao desenvolvimento de uma plantação, à importância de trabalhar a terra, ao cuidado com a natureza, ao desfrutar de uma alimentação natural, dentre outros elementos.

Nessa segunda creche, a introdução de atividades diversificadas, tais como contação de histórias com elementos concretos, paramentos e representações de personagens, uso de objetos concretos que as crianças pudessem manipular, apresentação de indivíduos que pudessem levar às crianças elementos da cultura local, interação com pequenos animais nas sessões de intervenção, promoção de rituais de festividade, participação das crianças na confecção de alimentos, dentre outros, também foram experimentadas. Apesar de até hoje não termos conseguido promover a saída das crianças para passeios, ou mesmo visitas aos arredores da creche, essa perspectiva permanece entre os objetivos da supervisora. Nas experiências realizadas até aqui, a importância da brincadeira, ou da ludicidade para as crianças, parece ter sido incorporada pelos estudantes estagiários<sup>8</sup>, e a creche, apesar de seus espaços restritos, mostra-se mais flexível a nossa intervenção. Os espaços são restritos porque há pouca área de contato com ar livre e elementos da natureza, o que provoca uma rotina em que as crianças permanecem a maior parte do tempo dentro das salas.

Ocorreram experiências em que foi muito difícil conciliar os projetos dos estudantes, as necessidades da creche, as demandas de formação por parte da supervisora e a sintonia entre a

<sup>7</sup> Importante observar a pouca presença de professores homens na educação infantil em geral, principalmente nas creches. Infelizmente, não será possível desenvolver considerações sobre esse aspecto neste artigo, porém, é oportuno afirmar, na concepção desta supervisora, a importância dessa presença e lembrar quanto há de resistência na sociedade brasileira sobre a presença dos homens nesse tipo de função, especialmente quando se trata de crianças tão pequenas.

<sup>8</sup> Temos um contingente, ainda que pequeno, de homens entre os estudantes de Pedagogia que participam dos estágios.



atividade de estágio e a professora responsável por determinadas turmas de crianças. Ainda assim, foi possível concluir a experiência de estágio para os estudantes, exigindo da supervisora o trabalho de conciliação e esclarecimentos, mantendo-se esta em um exercício de mediação das relações e expectativas entre os diversos atores.

### Para finalizar

Ao que parece, a experiência de estágio em creches por parte de estudantes do curso de Pedagogia do Cedu-Ufal encontra-se, ainda, em fase de construção e pouca consolidação. É uma experiência muito nova, de poucos anos, que não está divulgada nem assimilada culturalmente, seja pelas instituições existentes em Maceió, seja pelas turmas de estudantes da Pedagogia. As oportunidades são restritas à realização dos estágios, principalmente em virtude da dificuldade de acesso às creches, embora estas venham se ampliando à medida que o estágio se faz conhecido nesses primeiros anos.

Também há dificuldade de acesso a materiais de pesquisa para que os estagiários se apoiem na elaboração de seus projetos, o que faz com que fiquem muito dependentes da experiência e das sugestões do supervisor. Além disso, as concepções dos estudantes sobre o papel do professor, difíceis de desconstruir para entenderem seu papel nas creches, concorrem com a pouca divulgação de experiências bem-sucedidas em outros lugares, levando a uma experiência restrita e de pouca influência sobre as determinações que regem a formação dos estudantes para o trabalho como professores em creches.

Apesar disso, a experiência desses poucos anos revela que essa área de formação de professores ainda está em construção, e a persistência dos estágios nas mesmas creches, acompanhadas por semestres consecutivos com diferentes turmas de estudantes, bem como a ampliação da experiência em novas creches, acresce o trabalho nelas realizado e divulga as novas concepções do que pode ser chamado de educação infantil, especialmente para bebês.

Por fim, pode parecer que se pronunciou neste artigo em defesa de que creche não é uma escola. Porém, é importante manter o questionamento sobre a definição do que é escola, tal como Machado (2002) preconizava a respeito da pré-escola. Em relação às creches, é mais difícil ainda chegar a uma conclusão quando pensamos que estamos tentando organizar institucionalmente o atendimento a crianças tão pequenas, que requerem uma forma de educação diferente daquela mais conhecida nas escolas. O desafio, justamente, é formar professores que compreendam as necessidades e capacidades das crianças com idade até três anos e sejam capazes de criar um ambiente apropriado para elas.

### Referências

ANJOS, C. I. dos. *Estágio na licenciatura em Pedagogia: Arte na educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série Estágios.)

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei federal nº 9.394, de 26 dez.1996. Brasília: Assembleia Legislativa, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL/CNE. *Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília, DOU, 11 abr. 2006. Brasília: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

FARIA, A. L. G. de *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. 3. São Paulo: Loyola, 2002.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

MACHADO, M. L. A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. 16. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em novembro de 2013.

## A FORMAÇÃO TEÓRICA E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA SOB O OLHAR DA TEORIA

### THEORY AND PRACTICE FORMING EARLY CHILDHOOD TEACHERS: PRACTICE UNDER A THEORETICAL POINT OF VIEW

*Suely Amaral Mello<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto discute uma contribuição possível da teoria histórico-cultural para a reflexão que deve orientar a proposição e também a prática que passa a ser vivenciada pelo estagiário na Educação Infantil. Nesse sentido, procura apontar, sob a forma de uma síntese final – e, como tal, em seu nível mais elaborado –, o processo de construção coletiva de procedimentos que a disciplina proporcionou entre 1992 e 2003. Para isso, discute a retomada das disciplinas do curso para re-significar, dando sentido às diferentes contribuições, assimiladas, muitas vezes, sem a atenção necessária à produção da prática pedagógica humanizadora, os procedimentos colaborativos assumidos com o objetivo de fazer do aluno sujeito de sua formação, como planejamento e avaliação dos processos vividos, produção coletiva de roteiros orientadores das observações e intervenções, síntese coletiva das referências teóricas adotadas como diretrizes para orientação do trabalho docente e a elaboração da memória da formação, compondo um portfólio reflexivo a fim de criar, nos alunos, o hábito de registrar práticas vividas na escola e aprendizagens concretizadas ao longo da vida profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria histórico-cultural. Formação docente. Relação entre teoria e prática.

**ABSTRACT:** This paper debates a possible contribution of cultural-historical theory for the reflection that guides the proposition and practice to be experienced by the students practicing teaching in early childhood education. In this sense, it seeks to highlight the process of collective construction of procedures, under the form of a final synthesis – and as such, in its most elaborate form – provided by the discipline between 1992 and 2003. For this, it debates the resumption of the group of disciplines presented during the course to re-signify them giving meaning to various contributions often assimilated without the necessary attention to the production of humanizing pedagogical practice, collaborative procedures assumed in order to make the student subject of his training – such as planning and assessment, collective production of guidelines to observations and interventions, collective synthesis of theoretical frameworks adopted as guidelines to teachers' work and development of a memory as a reflective portfolio seeking to create the habit of recording practices experienced in school and also learning achieved throughout life.

**KEYWORDS:** Cultural-historical theory. Teacher education. Theory and practice.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/campus de Marília/SP. E-mail: suepedro@terra.com.br.

Entre 1992 e 2003, fui professora responsável pelo estágio supervisionado na Educação Infantil. Naquele momento, o estágio supervisionado chegou a contar 120 horas de atividades compreendidas entre as 90 horas de estágio supervisionado e 30 horas para a discussão teórico-prática. Durante esse período, passei a estudar a teoria histórico-cultural e, com base nela, comecei a compreender o processo educativo em sua complexidade. Ao longo desse período, fui aprendendo com a experiência de supervisão e com as observações dos alunos. Por meio da análise e da reflexão cada vez melhor conduzidas pela teoria histórico-cultural, fui aprofundando a orientação desse processo.

É sobre essa experiência que gostaria de refletir e apontar, sob a forma de uma síntese final – e, como tal, em seu nível mais elaborado –, o processo de construção coletiva de procedimentos que a disciplina proporcionou.

### **O estágio supervisionado como síntese da formação inicial do docente**

Desde o início, adotei o planejamento coletivo da disciplina, de modo que o grupo compartilhava os planos diários de cada aula teórico-prática, a elaboração dos planos de estágio, as observações e, posteriormente, as atividades realizadas no estágio e as análises. Enfim, compartilhava-se, no grupo, a produção de conhecimento. Desde o início, encarei e apresentei a matéria como a síntese necessária do conjunto das disciplinas que participavam do currículo do curso de Pedagogia e que constituíam, cada uma a seu modo, uma contribuição fundamental para o exercício da atividade docente, ainda que nem sempre essas disciplinas iniciais do curso fossem vistas pelos alunos dessa forma. Essa síntese, essencial para a atuação do profissional, nem sempre vai sendo articulada ao longo do processo de formação do futuro docente, de tal forma que não eram raros os alunos que não haviam se apropriado de instrumentos de análise do e para o trabalho docente, ainda que estivessem finalizando sua formação num curso de qualidade reconhecida. Avaliando que as disciplinas nem sempre são apresentadas aos alunos de forma a fazer sentido para sua formação docente, o primeiro movimento da disciplina era compreender, com o conjunto dos alunos, o próprio sentido desta. A partir daí, num primeiro momento, tornávamos transparente o planejamento do trabalho na disciplina como forma de preparação para o planejamento conjunto, que acontecia em seguida. Nesse mesmo sentido, o compromisso assumido pelo estágio supervisionado como disciplina síntese da formação docente foi o de analisar os processos registrados nos estágios de observação, retomando as disciplinas cursadas anteriormente como instrumento de compreensão da realidade escolar no seio da sociedade, dando visibilidade para tais instrumentos como ferramentas de trabalho do professor: quais são os elementos históricos e sociológicos que explicam os problemas na formação docente? Quais são as formas hierárquicas e as relações de poder e dominação presentes na escola? Como entender a estrutura e o funcionamento da escola? E as políticas públicas ou sua ausência?

A primeira etapa do estágio dedicava-se à observação, registro e análise do observado. A orientação para a elaboração do plano de estágio apontava para os alunos a necessidade de conhecerem as múltiplas faces do atendimento na Educação Infantil: escolas públicas e privadas, de orientação religiosa, de caráter filantrópico, escolas específicas de Educação Infantil e escolas de Educação Infantil acopladas a escolas de Ensino Fundamental, propostas pedagógicas diferenciadas, desde que contemplassem o atendimento de estudantes de zero a seis anos. Com isso, pretendíamos superar estigmas, como, por exemplo, o de que as escolas privadas possuem todas as qualidades e as escolas públicas concentram todas as mazelas. Conforme mencionado acima, à medida que o estágio de observação transcorria, os problemas estruturais e de funcionamento da escola iam aparecendo como pontos de análise. As aulas de Sociologia, Filosofia e de História da Educação iam fazendo sentido: na escola pública, as brechas para um trabalho orgânico (GRAMSCI, 1981) estavam postas muito mais que nas escolas privadas; na escola pública, a formação continuada e em serviço já começava a acontecer. Em algumas situações, as práticas espontâneas de cuidado e educação já começavam a ser questionadas.

Para essa etapa, elaborávamos um roteiro de observação e um roteiro de apresentação do observado para o grupo. No roteiro de observação elaborado coletivamente após as primeiras visitas às escolas, a orientação era observar e registrar tudo o que chamasse a atenção e, especialmente, a organização e uso dos ambientes e a disponibilidade de materiais (expressos por descrições, evitando o uso de adjetivos),<sup>2</sup> as ações da professora e as ações das crianças (expressas por verbos), os tempos das atividades e os tempos de espera, as relações entre adultos e crianças, entre as crianças, entre os adultos da escola e entre a escola e a família.

O roteiro de apresentação sintetizava as práticas observadas em contexto, as intenções ou objetivos que eram apontados pela professora da turma para as referidas práticas e uma primeira análise feita pelo aluno da disciplina sobre os objetivos efetivamente concretizados nas situações observadas e, também, uma primeira análise das concepções manifestadas/ou escondidas pelas práticas.

Como método de trabalho, nas aulas teórico-práticas, tínhamos como rotina a apresentação das situações observadas por grupos pequenos de alunos e a discussão coletiva para análise dessas observações. As primeiras análises eram eivadas do senso comum. A partir daí, reiterava-se o desafio de trazer as teorias explicativas do processo pedagógico, estudadas ao longo do curso de formação – e que não eram retomadas pelos alunos como instrumento de compreensão do processo pedagógico –, como subsídio para analisar as situações observadas nas escolas infantis e para orientar a proposição de novas práticas.

Nesse sentido, nessa etapa do trabalho, o maior objetivo da disciplina era superar a lógica da vida cotidiana para compreender a escola infantil com a lógica da esfera da atividade não cotidiana (HELLER, 1977). Incomodada com a dimensão que a cotidianidade vai assumindo “naturalmente” na atividade docente (MELLO, 2000), passei a inserir na disciplina a discussão acerca do processo de expansão alienada das categorias utilizadas na vida cotidiana para pensar as atividades não cotidianas, entre elas, a educação. Com isso, disciplinas como Filosofia e Sociologia da Educação contribuíam para a percepção da especificidade desses dois níveis de atividade – condição necessária, ainda que não suficiente para uma relação consciente com o trabalho docente – e, também, para desvelar mecanismos subjacentes ao processo de naturalização do que é histórico e socialmente determinado, naturalização esta que atravessa o trabalho docente alienado e desmerece a contribuição da teoria para orientar as práticas pedagógicas. Com esse olhar, procurávamos analisar criticamente as pesquisas iniciais dos registros individuais realizados sobre as observações de cada um. Aos poucos, e orientados pela intencionalidade das análises, superávamos as descrições e análises superficiais em direção de uma compreensão das múltiplas determinações dos processos observados na escola infantil. O professor, culpabilizado num primeiro momento, passou a ser percebido como parte do processo histórico e social de produção da alienação. À medida que as análises das práticas observadas aprofundavam-se com as contribuições da Sociologia, da Filosofia e da História, os alunos apropriavam-se de um instrumental de análise e de um discurso que denunciava a alienação do trabalho docente, o que fomentava a preocupação com a necessidade de superação de sua própria alienação. Na sociedade marcada pela propriedade privada, a alienação não é elemento superável, mas é possível estabelecer uma relação consciente com seu pensar e agir, que promova um questionamento constante da ideologia que bombardeia todos e, nesse sentido, estabelecer uma relação cada vez mais consciente e intencional com o mundo que nos rodeia.

<sup>2</sup> A orientação para que se evitasse o uso de adjetivos está relacionada ao fato de que adjetivos são subjetivos (crianças indisciplinadas ou ativas, perguntadeiras e curiosas? Crianças disciplinadas ou apáticas, desinteressadas e medrosas?). Por isso, o incentivo à descrição das ações realizadas e das situações observadas.

## Uma teoria para pensar a prática pedagógica

Do ponto de vista estritamente pedagógico, as contribuições da Psicologia da Educação vieram da articulação com as disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e Planejamento e Avaliação de Atividades, ministradas concomitantemente e que tomavam a teoria histórico-cultural para pensar a educação das crianças de zero a seis anos. A adoção dessa teoria deu-se por entender que outras teorias explicam o desenvolvimento humano independentemente da educação e das práticas educativas escolares, e, desse ponto de vista, pouco contribuem para pensar e propor a educação escolar.

A teoria histórico-cultural compreende o processo de desenvolvimento humano – cultural e psíquico – como um processo essencialmente de educação (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1995; MELLO, 1999). Sendo este o papel da educação, o professor é o intelectual que deve, intencionalmente, projetar e criar na escola as situações de vida e educação que possibilitem a formação, em cada criança, das máximas qualidades humanas – as capacidades, habilidades e aptidões – existentes na sociedade, lembrando que estas são aprendidas; não são hereditárias, mas externas às pessoas em seu nascimento. Conforme afirma Saviani,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esses objetivos (SAVIANI, 2005, p.13).

Assumindo, então, que os professores precisam organizar intencionalmente o processo educacional com tal objetivo, seus propósitos precisam estar ancoradas em concepções que os fundamentem e orientem. Essas concepções constituem a teoria que, sob essa forma, propicia o estabelecimento de intenções que se concretizam como ações práticas. Em outras palavras, não há prática sem teoria. Há, sempre, uma teoria a dirigir nosso pensar e agir, independentemente de nossa consciência a respeito de tal fato. A consciência da teoria e sua escolha de forma intencional possibilitam a superação da condição de inocente útil para a minoria que não espera que a educação transforme nada e, concomitantemente, a de inocente inútil para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora.

Com base nesse ponto de vista, procurei insistir na superação do velho ditado que afirma que “a teoria, na prática, é outra”, uma vez que este, na perspectiva científica, é equivocado ou mal intencionado. Quando o caminho das concepções às intenções, e das intenções às ações não acontece, ou seja, quando não se encontram elementos mediadores que concretizem a teoria – as concepções e as intenções – sob a forma de ações práticas, não tratamos de teoria, mas de discurso. Anunciar algo sem ter elementos mediadores que o concretizem equivale a anunciar intenções que, sem as condições concretas para torná-las práticas, não se concretizam e apenas existem sob a forma de discurso (MELLO, 1981). Sem conhecer ações que concretizem a teoria, essa teoria não se apresenta na sua concretude – é apenas anúncio – e as práticas acabam por concretizar não a teoria que anunciamos, mas outra “teoria”, o senso comum, que, conforme Gramsci (1979), compõe-se como um amálgama de verdades passadas, falsas verdades, meias verdades e preconceitos, e que não encontram fundamento em nenhuma teoria. A valorização da fundamentação teórica como suporte para as práticas é fundamental, do meu ponto de vista, para a formação docente e, por isso, diretriz da atividade de estágio.

Trabalhei, pois, com o pressuposto de que se apropriar do conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor. E apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer escolhas adequadas na prática docente – lembrando que, para a perspectiva histórico-cultural por nós adotada, adequado significa impulsionador do desenvolvimento das qualidades humanas. Como o trabalho do artista, o

trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade que entendo ser a mais nobre da sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança. Segundo Gramsci (1979), o trabalho do professor é formar cada criança – independentemente de sua origem e de sua posição de classe – para ser um futuro dirigente. Apoiada em Marx (2004), que já havia afirmado, em meados do século XIX, que nossas características humanas são produto da história humana e resultam da construção social, a teoria histórico-cultural reafirma para a educação o desafio de possibilitar que as novas gerações apropriem-se das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam.

Nessa perspectiva, ao nos apropriarmos de uma teoria para orientar a compreensão do processo educativo, procuramos indicadores para guiar a análise das práticas observadas. Como se concretizaria o conjunto da teoria adotada para dar suporte à prática educativa na escola infantil? Quatro elementos surgiram como mediadores da relação entre teoria e prática: o ambiente, o tempo, as relações e as atividades. O roteiro inicial de observação dirigia-se a esses quatro elementos:

1. como o ambiente é utilizado para promover o desenvolvimento das qualidades humanas na escola infantil?
2. como o tempo é gerido e utilizado para promover esse desenvolvimento?
3. como as relações estabelecidas entre adultos e crianças, pelas crianças entre si e entre a escola e as famílias, contribuem para esse desenvolvimento?
4. como as atividades propostas e realizadas contribuem para isso?

A partir daí, com a análise realizada de forma coletiva na sala de aula, buscávamos desvelar as intenções e as concepções que orientavam o agir docente expresso pela organização e uso do ambiente, pelas formas de gestão e uso do tempo, pelas relações estabelecidas e pelas vivências propostas nas atividades desenvolvidas. Quais concepções de criança, infância, educação, desenvolvimento e processo de conhecimento são expressas pelas práticas observadas? De um modo geral, constatávamos práticas fragmentadas dirigidas pelo senso comum, sem fundamentação teórica, sem base científica, sem considerar a especificidade do aprender na infância e as necessidades de desenvolvimento das crianças, o que fazia crescer para nós a importância de uma teoria para orientar as práticas docentes. Das entrevistas com os professores, resultavam anúncios de teorias fragmentadas que não se concretizavam na ação prática, não correspondia às observações realizadas. Muitas vezes, esse discurso era substituído por lamentos devidos a uma percepção da inadequação do trabalho realizado frente à pressão de pais ou de superiores hierárquicos. Numa situação ou na outra, crescia para nós a percepção da ausência de uma teoria que pudesse fundamentar o trabalho criador do professor, dar suporte para suas escolhas e argumento para sua luta.

Com isso, o trabalho de formação docente realizado na disciplina de estágio supervisionado passou a envolver como condição para sua realização a apropriação de uma teoria que pensasse a educação numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano, uma educação desenvolvendo, como propõe Davidov (1988). Esse momento de apropriação teórica com vistas à explicitação de concepções que deveriam orientar o trabalho docente passou a constituir uma etapa concomitante aos estágios de observações da disciplina. Dessa forma, percebia, em todas as turmas, uma adesão maior à teoria, apresentada de forma a constituir-se como um instrumento de análise e, o que passou a ocorrer logo em seguida, de proposição de práticas.

Da contribuição da teoria histórico-cultural, sistematizávamos, cada grupo com seu próprio texto, um conjunto de diretrizes que deveriam orientar o pensar e o fazer educativo. De um modo geral, essa síntese girava em torno das seguintes diretrizes:

- As qualidades humanas que constituem a inteligência e a personalidade não são naturais, são aprendidas na relação ativa que a criança estabelece com o mundo da cultura por meio das relações sociais.
- A cultura é a fonte das qualidades humanas.
- A criança aprende pela atividade – experiências, vivências e experimentação – desde que nasce.

- O desenvolvimento é movido pelas experiências vividas, pelas aprendizagens.
- Em cada idade, a criança aprende de um jeito próprio, por uma atividade que é principal em cada idade (a comunicação emocional no primeiro ano de vida, a atividade com objetos na primeira infância e o jogo de papéis na idade pré-escolar).
- Antes de ser interna, individual e própria da criança, as qualidades, capacidades ou aptidões são externas, vividas coletiva e socialmente.
- A infância é o tempo de apropriação da cultura para a formação das qualidades humanas (percepção, linguagem, memória, pensamento, valores, sentimentos, imaginação, autocontrole da vontade ou da conduta).
- A criança aprende por meio da atividade, isto é, quando faz algo motivada pelo resultado, ou seja, envolvida inteiramente no fazer.
- A criança aprende pela atividade com parceiros mais experientes (a professora, as outras crianças, os familiares).
- O afetivo e o cognitivo constituem uma unidade no processo de conhecimento. A criança precisa ser *afetada* pelo objeto de conhecimento.
- O bom ensino incide na zona de desenvolvimento próximo da criança, que é expresso por aquilo que não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com algum nível de ajuda e colaboração.
- O processo de humanização envolve sempre a apropriação e a objetivação, em outras palavras, o aprender e a expressão do que se aprende.
- As aprendizagens mais importantes entre zero e seis anos são invisíveis, pois dizem respeito às funções psicológicas superiores.

Com essa sistematização teórica sob a forma de diretrizes, definíamos as concepções que adotariamos: de criança, infância, educação, desenvolvimento, papel da escola e da escola da infância, processo de aprendizagem e o lugar da criança, da cultura e do professor no processo de humanização. Com elas, retomávamos a observação a cada dia com um olhar mais atento às práticas e às intenções e concepções que as orientavam.

Com base nessas análises realizadas a partir do estágio de observação, chegava-se a um momento crucial no processo de formação docente: a necessidade de por oposição às práticas criticadas no estágio de observação e acolhendo as práticas percebidas como promotoras do desenvolvimento humano na infância, sistematizar os elementos mediadores que pudessem concretizar concepções e intenções sob a forma de ações – em termos de ambiente, relações, atividades e tempo. Em outras palavras, concretizar a teoria sob a forma de prática, numa perspectiva de educação desenvolvente. Isso implicava partir de cada uma das diretrizes elaboradas com base na teoria histórico-cultural e discutir suas implicações pedagógicas definindo modos como cada uma delas orientaria as práticas. Nesse processo, fomos construindo as intenções que deveriam orientar práticas que se propusessem a uma educação desenvolvente. A discussão das diretrizes resultava num conjunto de intenções que, a cada ano, fazia-se mais completo em razão da apropriação da experiência acumulada pelos grupos anteriores mediatizada pela professora. Essas intenções que passaram a orientar a proposição das práticas no estágio supervisionado foram estruturadas sob a forma de três elementos que passamos a considerar, com base na teoria estudada, indicadores de qualidade para práticas educativas com crianças de zero a seis anos. Primeiro, o que passamos a chamar de acesso à experiência acumulada da humanidade – à cultura – considerando as possibilidades das crianças nas diferentes idades, mas sem restringir as vivências das crianças pequeninhas; segundo, a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens e, finalmente, a participação – o envolvimento – das crianças em atividades que as afetassem positivamente. Entendendo que a concepção de criança seria o elemento fundamental de uma prática desenvolvente, decidimos destacar também essa atitude docente. Assim, as diretrizes para a proposição das práticas ficaram organizadas no conjunto de itens que se segue.



Em relação ao acesso à cultura:

- promover o encontro das crianças desde pequenininhas com o conjunto da experiência humana cumulada sob a forma de cultura e com o mundo da natureza.
- provocar a experiência das crianças em todos os campos de experiência: movimento, expressão, conhecimento do mundo, relação com os outros, conhecimento de si, solução de problemas, linguagens, considerando a arte e a ciência como parte desse conjunto.

Em relação ao estímulo à expressão das crianças:

- provocar e garantir sempre a expressão das crianças, trazendo as diferentes linguagens para a convivência da criança na escola infantil. No caso das crianças que falam, provocar a interlocução entre elas, buscando suas opiniões e relatos de vivências, suas sugestões.
- proporcionar a expressão por meio de diferentes linguagens, sem desfazer de suas produções, mantendo um lugar especial na sala para exibir suas produções e também para as famílias e outras turmas da escola.
- estimular as crianças a buscar explicações para os fenômenos e a solucionar problemas.
- estimular as crianças a discutir coletivamente os problemas enfrentados pelo grupo, indicando propostas de solução.
- ouvir as crianças e estimular sua iniciativa.

Para promover sua participação:

- proporcionar oportunidades para a criança realizar a atividade que melhor impulsiona seu desenvolvimento.
- planejar com as crianças o que será feito, envolvendo-as também na organização e avaliação de festas, passeios, atividades diárias.
- envolver as crianças em todas as ações realizadas com a turma – mesmo nas tarefas identificadas como da professora: planejar, avaliar, organizar, arrumar – para buscar sua participação e, com isso, a criação de novas necessidades e motivos para sua atividade.
- conhecer as necessidades e vontade de saber e criar novas necessidades humanizadoras nas crianças.
- propor atividades diversificadas nas quais as crianças tenham possibilidades de escolha, de tomar iniciativa e, portanto, de planejamento.
- estimular as curiosidades e sua fixação sob a forma de vontade de saber.

O espaço da sala e o ambiente da escola podem se constituir como um segundo educador da turma e, para isso, apontamos como adequado:

- organizar o espaço para possibilitar a brincadeira com objetos, com água e com terra, a pintura, o desenho, o acesso aos livros, fantoches, roupas e objetos para o faz-de-conta, objetos pra construir e modelar.
- organizar com as crianças o material, que deve ser rico, diversificado, acessível, bonito, atraente, organizado e significativo do ponto de vista cultural.

Em relação à organização do tempo:

- garantir o tempo das crianças para as importantes apropriações que elas fazem na infância.
- dar tempo para que as crianças façam o que elas se interessam por fazer e interferir apenas para ampliar aquilo que elas já fazem.
- permitir um tempo livre diário para o faz-de-conta e outras atividades de expressão num espaço com múltiplas possibilidades de atividades.
- dar tempo para que as crianças pensem e resolvam problemas que enfrentam.

Para orientar o estabelecimento de relações que melhor contemplassem o desenvolvimento humano na infância, buscando superar relações autoritárias observadas em muitas situações; esse compromisso assumido manifestava-se da seguinte forma:

- tratar a criança como cidadã, avisando-a, por exemplo, sobre os cuidados que vamos oferecer: limpar o nariz, retirá-la do grupo para dar banho, interromper a atividade para as refeições etc.
- não cobrar produções perfeitas das crianças e valorizar suas atitudes, iniciativas e soluções de problema.
- valorizar as explicações que as crianças dão para os fatos e fenômenos, entendendo, assim, o processo de formação de seu pensamento.
- realizar o ensino de forma colaborativa, envolvendo o grupo para discutir os problemas e definir regras para a convivência grupal.
- promover a realização de atividades em grupo rotineiramente, integrando turmas de idades distintas sempre que possível para a realização de diferentes atividades, como passeio, parque, teatro, coral, ouvir histórias etc.
- ajudar as crianças sempre que elas solicitarem (pelo olhar, pela fala, pela atitude), sem fazer por elas aquilo que elas podem fazer sozinhas ou com pequena ajuda.
- não falar das crianças ou de suas famílias perto delas.
- falar num tom que não cause constrangimento às crianças.

Em relação às vivências a serem oferecidas na escola infantil:

- propor situações que ensinem por meio de vivências o que queremos que as crianças aprendam.
- promover muitas experiências e vivências nos diferentes campos de experiência (movimento, expressão, conhecimento do mundo, relação com os outros, conhecimento de si, solução de problemas, linguagens) que sejam significativas e envolventes.
- criar nas crianças novas vontades de saber e novos interesses e necessidades por meio da apresentação de situações e ações que encantem as crianças.

Na relação com as famílias:

- esclarecer o significado das aprendizagens que a criança realiza na infância e a forma como a criança aprende nas diferentes idades
- informar a família sobre o projeto pedagógico da turma, para que acompanhem o trabalho e para que a parceria na educação das crianças seja concretizada.

A concepção de criança como elemento central da atitude docente tornou-se objeto de observação com as seguintes diretrizes:

- organizar a vida da criança na escola – espaço, tempo, relações, vivências –, considerando que ela é capaz de interagir com pessoas e com objetos e aprender.
- respeitar as formas como as crianças usam a tesoura, a tinta, o desenho, sem fazer por elas, sem dar palpites que empobrecem, sem apressá-las ou dar retoque em suas produções.
- não subestimar a criança, não realizar por ela e sim propiciar que ela conheça seus limites e apresente suas hipóteses.
- não subestimar a capacidade das crianças e desafiar sempre sua atividade e seu pensamento.
- ouvir e dar vez à criança.

Com base nessa orientação sistematizada com o grupo, os alunos criavam o planejamento de regência – uma carta de intenções –, que buscava explicitar as concepções orientadoras, as intenções que moviam as ações e as ações propriamente ditas. Para fins de avaliação, as regências estruturavam-se sob a forma de projetos cumpridos ao longo de uma semana. Muitas dessas situações de regência eram realizadas em duplas, de acordo com a solicitação dos alunos, o que implicava o planejamento articulado de projetos numa mesma turma, mas com regências independentes. Nessas situações, as regências de um parceiro eram sempre acompanhadas e avaliadas pelo outro, pela professora da turma de crianças e, pontualmente, por mim. As regências realizadas eram, então, avaliadas criticamente pelo aluno regente num documento escrito e apresentado ao grupo, que discutia o processo. Nessa oportunidade, o conjunto das avaliações da regência era submetido ao grupo classe. Mais importante que os acertos ou os equívocos cometidos nas regências, era a avaliação que seu autor realizava, demonstrando consciência das dificuldades e apontando elementos para avançar o inicialmente proposto.

### **Registro, documentação e autorreflexão**

Além da apropriação de uma teoria e da produção de elementos mediadores que possibilitassem sua concretização sob a forma de ações práticas, outro elemento apresenta-se como essencial na formação do professor: a atitude consciente com sua própria prática e com o aprendizado que esta proporciona.

Dessa forma, queríamos trabalhar com três níveis de formação docente: a aprendizagem que advém do estudo de uma teoria que subsidie a prática, a discussão sobre as práticas dos pares e a reflexão sobre a própria prática. Entendendo que todos esses processos devem passar pela atitude consciente do docente em formação, adotamos a prática dos portfólios de aprendizagem, especificamente no que diz respeito ao registro e à autorreflexão sobre os conceitos aprendidos e seu impacto sobre as ideias e as práticas do docente em formação.

Três perguntas orientavam esse processo de autorreflexão:

1. Que ideias/conceitos discutimos neste encontro, ou estão presentes neste texto?
2. Como essas ideias/conceitos impactam minhas ideias?
3. Como essas ideias/conceitos impactam minhas práticas?

Com isso, esperava-se que cada ideia ou conceito discutido em sala não passasse em vão pelos alunos, mas fosse percebido e sistematicamente anotado. Mais que isso, esperava-se que essas ideias e conceitos provocassem uma atitude reflexiva, que exigisse do aluno compará-los com suas ideias anteriores. E, finalmente, para que o impacto dessas novas ideias não se restringisse ao discurso, buscava-se provocar nos alunos uma nova atitude frente às práticas.

Esse processo evoluiu para a elaboração de uma memória da formação e uma memória de vida para compor o portfólio que muito entusiasmava o grupo. No entanto, avalio que o mais importante desse processo é o hábito de registrar as práticas vividas na escola e as aprendizagens do professor ao longo de sua vida profissional. Sem uma atitude consciente de reflexão de sua parte e sem a prática do registro, esse processo essencial de produção de conhecimento na escola corre o risco de se perder na dinâmica da vida cotidiana, que, na sociedade alienada, acaba por tomar toda a vida profissional do professor, comprometendo a ação revolucionária de formar cada “criança para brilhar e não para morrer de fome”.

## Referências

- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV, Alexis L.; LURIA, Alexander R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p.59-83.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.
- MELLO, S. A. *A teoria, na prática, é outra?: um estudo sobre as mediações teoria/prática na ação educativa*. 1981. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981.
- MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Marília-Unesp-Publicações, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. Gênese das funções psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. III.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.

## AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

### RELATIONS BETWEEN THEORY AND PRACTICE AND ITS CHALLENGES IN FORMATION OF NEW TEACHERS FOR PRIMARY EDUCATION

*Luciane Maria Schlindwein<sup>2</sup>  
Ilana Laterman<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O artigo se origina de um esforço de realização de pesquisa a partir da prática. Foi proposto um estudo sobre a inter-relação entre teoria e prática, a partir de uma experiência na docência de uma disciplina no curso de Pedagogia, que teve como objetivo elaborar aproximações didáticas entre teoria e prática na formação inicial e, na qualidade de pesquisadoras, problematizar nossa prática no âmbito da pesquisa. Esta proposta de investigação parte de uma construção colegiada da disciplina, articulada como eixo vertical e horizontal no currículo do curso. Trata-se de um currículo que tem a formação de professores para a infância como um dos eixos centrais no curso de Pedagogia. Portanto será discutida a proposta pedagógica realizada na disciplina na segunda fase do curso de Pedagogia, que articula os diferentes conceitos discutidos em um trabalho que atravessa o semestre letivo e exige dos estudantes um olhar crítico sobre a condição da criança e da infância no contexto da cidade. Nossas discussões são atravessadas pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e pelas contribuições do francês Célestin Freinet. Os dados aqui apresentados e analisados foram coletados no primeiro semestre de 2012. Estiveram envolvidos 45 estudantes do curso de Pedagogia. O exercício da docência, algo que se consolida com o estágio supervisionado, tem início muito antes, na formação acadêmica e inclui, em nosso entender, a problematização do papel da prática na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Criança. Infância. Prática de ensino.

**ABSTRACT:** The article stems from an effort of conducting research from classroom practice . A study of the interrelationship between theory and practice, from an experience in teaching in the pedagogy course. We have two goals: to develop teaching approaches between theory and practice in initial training and, as researchers, discuss an proposed about our practice. This research proposal is part of a construction collegiate discipline , articulate, and vertical and horizontal axis , in the course curriculum . It is a curriculum that pretends teacher training for children as a central tenet in the course pedagogy. Thus, this article proposed a practical pedagogical discipline held in the second phase of the pedagogy course. With the articulation the different concepts discussed (childhood, child, school, teaching, learning) we propose that class makes a practical work. A work that crosses the semester and requires students , a critical look at the condition of the child and will be discussed of children in the context of the city . Our discussions are crossed by the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology and contributions of French Célestin Freinet . The data presented here were collected and analyzed in the first half of 2012 . Were involved forty-five students of Pedagogy . The practice of teaching , which is consolidated with the supervised training commences much earlier in the academic and includes , in our opinion, the questioning of the role of practice in the constitution of professional teaching new teachers.

**KEYWORDS:** Teacher education. Child. Childhood. Teaching Practice.

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Educação – Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professora do Curso Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora CNPq. E-mail: luciane.schlindwein@ufsc.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e pesquisadora do Curso Pedagogia da UFSC. E-mail: ilana@laterman.com

### **Pesquisa e prática: uma aliança possível...**

O objetivo deste trabalho é discutir uma proposta de articulação entre a teoria e a prática na formação dos novos professores para o ensino básico, a partir da investigação da prática das professoras formadoras. Nossa experiência de docência e aproximação com a prática está contextualizada em uma disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2012, oferecida na segunda fase, ou seja, no primeiro ano do curso, cujo objetivo é articular as primeiras aproximações dos futuros professores com a criança e a infância. É uma disciplina que possui um caráter articulador, no currículo do curso, que possibilita as primeiras aproximações com a prática pedagógica, ou mais especificamente, com uma dimensão desta prática: o olhar efetivo sobre a infância na grande Florianópolis.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, construímos uma proposta pedagógica que articula os diferentes conceitos discutidos nas disciplinas da segunda fase, em um trabalho que atravessa o semestre letivo e exige dos estudantes um olhar crítico sobre a condição da criança e da infância em seu contexto. Nossas discussões são atravessadas pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e pelas contribuições do francês Célestin Freinet. Consideramos pertinente a problematização do papel da prática, entendida também como o conjunto de aproximações as suas diversas dimensões na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

Diniz-Pereira (2011, p. 204) considera que, na crítica à racionalidade técnica presente nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), as novas orientações para os cursos de licenciatura plena propostas em 2002 (a Resolução CNE/CP 1 e a Resolução CNE/CP 2) se orientam por uma racionalidade prática, “as propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação”. Como, no entanto, criar as condições necessárias e adequadas à formação ao longo do curso nas aproximações com a prática docente sem “esvaziar” a formação dos indispensáveis conhecimentos teóricos?

Concordamos com Mercado (2002) quando afirma que a realidade institucional é dinâmica, complexa, preexistente e que se constitui em elo de mediação entre as propostas de formação docente e a prática dos professores.

No caso da formação dos professores para a educação básica, estamos operando em duas realidades complexas, dinâmicas e preexistentes: a da universidade, como uma escola que forma os professores, e a da escola, que recebe o aluno para os estágios supervisionados de prática de ensino. Em ambas as situações, as condições materiais são determinantes, bem como os saberes dos professores e a intersecção da biografia pessoal com e para a história social.

Como a prática de ensino acontece somente na última fase (ou nas últimas fases), a leitura crítica acerca da realidade escolar não se constitui em ponto de partida para a problematização da educação. Essa relação acerca da prática articulada com a pesquisa vem fazendo parte de nossas discussões já há algum tempo (SCHLINDWEIN, 2004, 2006, 2008).

Rockwell e Mercado (1990) descrevem as múltiplas formas em que se põem em jogo o controle e a apropriação, a negociação e a resistência, na construção cotidiana da vida escolar. Esses estudos confirmam a heterogeneidade da cultura escolar e apresentam formas de construção cotidiana do conhecimento, significados e práticas, a partir do contexto escolar mexicano.

A organização social de cada escola abre e fecha possibilidades de aprender e produzir cultura. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser neutra e se converte em um espaço político, e ao reconhecer essa dimensão a tarefa adquire sentido de exigir e de construir alternativas educativas. É nesse contexto político e complexo que os futuros professores atuarão, exigindo qualificações cada vez mais críticas, reflexivas e atentas. É preciso compreender a criança que é apresentada, possibilitando novas formas de significação sobre a realidade. Ou seja, cabe ao professor ser um mediador, aquele que oferece as boas pistas, que traduz e interpreta a cultura, favorecendo os processos de aprendizagem.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, de agente de socialização, e guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e das maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004). Concordamos com Mellowki e Gauthier (2004) e nos questionamos: como e quando os estudantes do curso de Pedagogia se constituem em bons professores? Como acontecem os processos de aprendizagem com esses estudantes que serão os futuros professores no ensino básico? Como o curso pode oferecer boas pistas, articulando a prática com a teoria, favorecendo a aprendizagem dos jovens professores?

### **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Formação de Professores**

Vigotski (1987, p. 40) afirma que “[...] a aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da pessoa”. Para o autor, são elementos novos que o processo de escolarização agrega a cada criança. Um destes elementos, presentes na organização escolar, refere-se, especialmente, a sua constituição com base em conceitos científicos, o que proporciona à criança o desenvolvimento de uma lógica de outra ordem transformando sua consciência. Para Vigotski (1987), a consciência é produto das relações e mediações estabelecidas entre o homem e a cultura, é processo contínuo e dinâmico, considera a pessoa como um ser eminentemente ativo, e é constituída na relação social com os outros.

Um conceito central para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico é o de mediação, que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Para Vigotski (1999), o homem se relaciona com o mundo através de relações mediadas. O autor propõe dois tipos de mediadores entre as funções psicológicas superiores e o mundo real, os quais chamou de ferramentas. Existem as “ferramentas técnicas” ou “instrumentos”, e as “ferramentas psicológicas” que chamou de “signos”, ambas são construídas pelo homem conforme suas necessidades, sendo, portanto, culturais e com características particularmente diferentes.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado “externamente”, e deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, e constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 1999).

Assim, os instrumentos são de natureza material, externa, como as ferramentas que visam provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza. Os signos são de natureza representacional e se constituem em elementos mediadores da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo ou de seus pares.

Da mesma forma que o homem cria seus instrumentos, cria também os signos que, por sua vez, constituem-se em instrumentos psíquicos (linguagem, escrita, sistema numérico). O surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente do homem. Ela é, também, produto da evolução histórica e cultural da espécie humana, tendo como função primeira a de servir como meio de interação social. Inicialmente, a linguagem era sempre acompanhada de gestos e ações, só depois de muitos milênios, ela começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. Ela teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem.

Podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. Percebe-se facilmente que importância tem o surgimento desse mundo ‘interior’ de imagens, que surge como base na linguagem e pode ser usado pelo homem em sua atividade (LURIA, 1981, p. 80).

A linguagem é o veículo fundamental de transmissão da informação que se formou na história social da humanidade. Ela muda essencialmente os processos de atenção e memória do homem. Mais ainda, a linguagem não serve apenas como meio de comunicação e expressão, mas também como forma de categorização do mundo. O homem percebe e representa o mundo, utilizando categorias de linguagem e esta, por ser produto da prática social, é “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1988, p. 46). A palavra, além de constituir a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica. É através da linguagem que se confrontam valores sociais, conflitos, relações de dominação, etc.

Portanto, as palavras desempenham um papel central não só no desempenho do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1987, p. 132). A transformação do mundo da natureza para o mundo do símbolo se faz pela linguagem. É pela descoberta de que cada coisa tem seu nome, pela significação das palavras que o sujeito vai significando o seu mundo e a si próprio. Sendo assim,

[...] é dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representam uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do ‘sensorial ao racional’, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (LURIA, 1981, p. 83).

Com base nas trocas sociais, o conhecimento será elaborado, constituído por seres humanos. O que a criança faz hoje com a assistência de um colega mais experiente, ela poderá fazer sozinha amanhã. Assim, a individualidade é construída a partir da interação com o outro, e é a própria condição de ser social que possibilita a construção do conhecimento.

O que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal é um traço essencial de aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança (VIGOTSKI, 1988, p. 138).

A interação com o outro provoca um alargamento da capacidade cognitiva individual, fazendo com que processos em desenvolvimento venham a se completar, criando novos patamares para o aprendizado.

Ao acreditar que os processos de aprendizado criam zonas de desenvolvimento proximal e que impulsionam os processos de desenvolvimento, Vigotski atribui grande importância ao papel da escola no processo de construção do conhecimento, pois ela tem condições de produzir avanços qualitativos no desenvolvimento da criança, não somente por ser um processo sistematizado, mas, sobretudo, pelo educando ser orientado por adultos e incluir atividades de cooperação mútua envolvendo a criança, professores e colegas. A aprendizagem é um processo em que professor e aluno atuam conjuntamente e é através dessa atividade compartilhada que o aluno constrói e interioriza seus novos conhecimentos. Assim, “a prática pedagógica baseia-se nas funções interpessoais e nas interações de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos” (ISAIA, 1996, p. 121-122).

De acordo com Vigotski, os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, dentro dos diversos grupos culturais nos quais vivem. O autor distingue dois tipos de processos de formação de conceitos: os conceitos “cotidianos” ou “espontâneos”, e os conceitos “científicos”.

Os conceitos espontâneos são adquiridos através de atividades práticas do dia a dia, gerados na própria vivência da criança. Para Vigotski, são categorias ontológicas que formam a base das teorias sobre o mundo, intuitivas e próprias de cada indivíduo. Essas teorias se desenvolvem informalmente como produto das experiências de vida do indivíduo, alheias à escolarização formal em corpos sistemáticos de conhecimento.



Os conceitos científicos, por outro lado, são adquiridos por meio do processo de instrução escolar. São sistemas de relações entre objetos definidos em teorias formais, formulados pela cultura, e não pelo indivíduo. Os indivíduos adquirem conceitos científicos por intermédio da instrução num processo de transmissão cultural (AU, 1996).

Portanto, o conhecimento científico requer uma ação mediada para se concretizar, daí a importância dada ao papel do professor e dos demais colegas na construção desse processo. “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2001, p. 74).

Os conceitos aprendidos na escola devem introduzir novos modos de operação mental, abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade para que a criança vá expandindo seus conhecimentos e modificando sua relação cognitiva com o mundo. Para tanto, é preciso que a escola promova a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os conceitos científicos, para que os primeiros possam ampliar-se nos segundos, e os segundos possam ganhar concretude ao se apoiarem nos primeiros.

Há uma interação dialética entre conceitos espontâneos e científicos. Eles se articulam e se transformam reciprocamente. Como resultado dessa interação, emergem os “conceitos verdadeiros”, as compreensões mais profundas do indivíduo. Essa interação transforma a totalidade do processo de pensamento da criança, pois, diante de um conceito científico desconhecido, a criança procura, através da aproximação com outros signos que conhece, significá-lo, buscando internalizá-lo em suas experiências. Vigotski esclarece que, apesar dos conceitos científicos e espontâneos se desenvolverem em direções contrárias, ambos mantêm uma profunda interligação:

A relação da criança com um conceito é sempre mediada por outro conceito, e esse desenvolvimento, segundo Vigotski, não é linear e nem se repete automaticamente, mas depende do acesso e da utilização dos recursos mediacionais culturalmente desenvolvidos pela criança. Nesse processo de elaboração interpessoal, a criança tenta imitar a análise intelectual de quem a cerca, mesmo sem, de início, compreendê-la completamente. E, ao utilizar-se dela, começa a internalizá-la, transformando o seu conhecimento.

## O Relato

Um dos grandes desafios na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental é promover possibilidades de compreensão teórica e prática dos conteúdos pertinentes à atividade do magistério. Os estudantes têm contato, de forma fragmentada, com bases teóricas para sustentar sua futura prática com conhecimento político, sociológico, de psicologia, de didática e das áreas de conhecimento específicas (ciências, língua portuguesa, matemática e artes). Estudam, participam dos debates e das aulas, e reconhecem em muitos casos o aprendizado obtido com o ensino. Nossa experiência tem mostrado, porém, que ao se colocarem como professores, na disciplina de prática de ensino ou estágio supervisionado, constata-se a dificuldade de muitos estudantes em darem sentido e significado a essa prática por meio daqueles estudos anteriores.

É fato que a profissionalização só pode ocorrer quando a pessoa tem a oportunidade do exercício profissional. É fato também que nem seria esperado que os estudantes conseguissem, imediata e conscientemente, na prática integrar tantos campos de sua formação humana e profissional. O perfil de professor que construirão será baseado no tempo de faculdade, mas também em suas experiências escolares e não escolares, valores, compreensão de sociedade, oportunidades de acesso à cultura, entre outros aspectos da formação humana.

Nesse sentido, tivemos a intenção de realizar um ensino voltado para mediações entre teoria e prática. Ou seja, nem a própria prática pedagógica, nem o puro aprofundamento teórico, mas uma forma de favorecer a operação dos conceitos em situações que tragam à consciência elementos da prática. Nesse caso, de acordo com os objetivos da disciplina, os elementos com os quais queríamos

trabalhar ao mesmo tempo como teoria e como prática por meio de atividades de mediação, foram: infância, criança e educação. Introduzir a “escola de crianças” nese rol será a próxima etapa.

Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), a prática pedagógica pode ser problematizada a partir de quatro dimensões: a dimensão técnica, dimensão heurística, dimensão ética e a dimensão democrática.

A dimensão técnica seria, de forma resumida, a capacidade de regulação das ações pedagógicas com bases nos conhecimentos científicos pertinentes. A dimensão heurística estaria em parte explicitada nas perspectivas em que o aluno é o centro do ensino, o conhecimento a ser ensinado derivaria da capacidade do professor em trazer à tona os conhecimentos prévios, de mundo, e de sua capacidade em aproximar o conhecimento científico e artístico dessa vivência prévia e subjetivada nos alunos. A dimensão ética (ético-política) trata da indissociabilidade entre forma e conteúdo, método e conhecimento, fins e meios. O conteúdo é sempre parte de uma forma de ser e estar no mundo, em sociedade. A dimensão democrática está na “comunidade democrática de aprendizagem”:

Na escola se aprende uma cultura socialmente selecionada e a interação com a mesma será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o aluno/a se engajar em um processo de diálogo criador com a mesma, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõe, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 97).

Dada a complexidade dos fenômenos educativos, sempre “incertos, mutantes, singulares e carregados de opção de valor” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 83), não é possível simplesmente enquadrar tal realidade em um sistema teórico. O estudante e futuro professor terá que aprender a ler a realidade com base nas teorias e estabelecer relações a partir da informação da prática para tais teorias, refletir, deduzir possíveis consequências de suas intervenções, e então apostar numa intervenção informada pela reflexão. A prática pedagógica, portanto, pode ser descrita como o saber fazer; é sempre o saber fazer ao se deparar com uma nova situação, pois as situações em sala de aula não se repetirão no ensino, especialmente em ambiente com liberdade de pensamento. Em uma educação democrática e participativa, a riqueza do próprio ensino é a construção coletiva de novas situações. A prática docente pressupõe a acuidade de compreensão que o professor tem do momento em jogo e de sua condução focada no objetivo do conhecimento, na finalidade educativa. Tal acuidade resulta do conjunto de estudos teóricos, clareza política, acesso cultural em sua multiplicidade, disponibilidade para as interações presentes, e, considerando todos esses aspectos, discernimento.

De certo modo, podemos pensar em um projeto de ensino para formação de professores com mediações entre teoria e prática inscritas neste espaço e tempo da disponibilidade de perceber, interpretar, dar sentido, buscar referências teóricas, elaborar e interferir na ação. No entanto, na disciplina aqui relatada, a ação não é a prática docente, ela é, ainda, etapa formativa para o magistério propriamente dito – como o é todo o curso de pedagogia.

Nesse nosso projeto visitamos a teoria de Freinet (1997, 2001, 2004), e por meio do estudo de suas obras, identificamos os princípios que sustentam a sua pedagogia. São princípios de democracia, participação, cooperação, do jogo-trabalho (no sentido de pensar e fazer, estreita relação entre *teoria e prática*), o princípio da autonomia, o princípio da livre expressão, e o entendimento da escola como participante da vida comunitária. Tais princípios se expressam nas formas de planejar as atividades pedagógicas, nos conhecimentos de estudo, nas formas de interação entre professor(a) e alunos(as) e dos(as) estudantes entre si, nas formas e parâmetros para a avaliação da aprendizagem e do ensino, no entendimento do que seja disciplina, e nas metodologias de ensino. Ou seja, os princípios da Pedagogia do Bom Senso (ou Pedagogia Moderna, ou Pedagogia Freinet) se contrapõem radicalmente ao modo de pensar e fazer da pedagogia referenciada como “tradicional”.

Segundo Freinet (2001, p. 39-40), “- Que a escola tradicional ensina uma moral verbal sem qualquer influência no comportamento das crianças e que visa apenas consolidar e justificar as práticas escolásticas de obediência passiva e de instrução dogmática”. Ou seja, se a escola tradicional não influencia o comportamento das crianças e apenas justifica com suas metodologias o mundo escolástico, há uma distância entre o modo de ser das crianças e a escola proposta a elas, pois as crianças seriam, segundo Freinet (2004), imbuídas do espírito de vida, de viver, de curiosidade, de querer realizar, de desejo de poder fazer. Considerando tal disposição para a vida não apenas uma característica da infância, mas sim de todo ser humano saudável, tanto o professor quanto os estudantes de Pedagogia.

Em geral, Freinet propõe uma escola participativa, da ação, do saber fazer, da opinião de todos, de uma preocupação com o coletivo, de instâncias de decisão conjunta, e de intervenção na vida da comunidade. Nesse contexto, disciplina é a organização necessária para a realização do trabalho ou do jogo-trabalho. Seja esta organização sentar no chão ou nas cadeiras, conversar ou ficar em silêncio, sair ou permanecer na sala de aula.

As metodologias de Freinet, e suas técnicas, são amplamente divulgadas e muitas vezes nem mesmo vinculadas ao seu nome, como: a correspondência escolar, as aulas-passeio, o jornal escolar, o texto livre, o texto coletivo, e tantas outras. A imprensa na escola foi, na época, revolucionária. Hoje, com tanta facilidade técnica de divulgar fora da escola aquilo que se produz na escola, temos a oportunidade de ampliar as trocas de dentro e fora da escola, e também entre escolas.

Compartilhamos dos princípios educativos defendidos por Freinet e de uma escola que se expresse de tal forma. Como pensar a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental apenas com base em estudos? Não seria fundamental modelos de ação? Bastaria explicar aos estudantes os princípios, por meio de aulas dialógicas, para a apreensão de conceitos? A ideia da atividade aliada ao pensamento, da operatividade dos conceitos no momento das interações, tem validade para a formação profissional com jovens adultos e adultos?

Não seria razoável, e longe dos próprios princípios de Freinet, “transportar” sua pedagogia de cerca de 80 anos sem estabelecer o diálogo desta com as concepções contemporâneas de infância, de criança e de escola. E talvez o mais difícil, na possibilidade de estabelecer diálogo com futuros professores e professoras do tempo da urgência, do imediato, da *Wikipédia* com respostas que contornam nossas angústias de não saber com uma rapidez maravilhosa; como pensar princípios próprios de processos que se avaliam permanentemente, que se baseiam na aprendizagem no sentido do aperfeiçoamento no tempo, na vivência integral em tempos de *tarefismos*?

Desafio colocado: uma disciplina em um currículo formativo para professores de anos iniciais de ensino fundamental, ofertada por professores com princípios educativos e de compreensão do sujeito e sociedade em uma matriz que alia Freinet e Vigotsky, defendendo uma escola para os direitos à infância protegida e culturalmente enriquecida, dentro de uma estrutura acadêmica reprodutora dos modelos de submissão, da escolástica, da heteronomia.

Considerando todos esses aspectos, optamos por planejar e propor aos estudantes uma primeira atividade com o perfil do jogo-trabalho, de pensar e fazer, de poder fazer. A partir dessa primeira atividade buscamos incluir certo espírito coletivo por meio da avaliação coletiva e da continuidade dos trabalhos na aula. Se, por um lado, o resultado como produto foi muito bom, avaliar o impacto do princípio participativo e de cooperação ainda é prematuro.

## Metodologia

Nas duas turmas de segunda fase do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, uma com 20 estudantes, sendo 1 homem e 19 mulheres, e na outra 25 estudantes, sendo composta por mulheres, as histórias de vida e experiências escolares são bastante diversificadas. Podemos afirmar, no entanto, que a maioria dos estudantes vivenciaram uma escolaridade próxima ao modelo tradicional, no sentido da educação bancária que nos fala Paulo Freire, sendo evidente a introjeção

de manter-se calado, de não emitir opinião, de atitudes de heteronomia, desafio em lidar com conceitos complexos e em se autorizar à criação. Em meio a essa maioria, cerca de quatro a cinco estudantes por turma conseguiram, no princípio, assumir uma postura participativa.

Nessa ambiência, repetir discursos sobre ampliação e acesso à cultura, princípios educativos de democracia e participação, princípios metodológicos de criar oportunidade de voz e vez para cada um e todos, princípios formativos da capacidade criativa humana, parecem palavras sem influência no comportamento e na formação profissional dos sujeitos envolvidos. Iniciar o ensino com rodas de conversa ou metodologias participativas, planejamento conjunto, embora sejam caminhos inevitáveis em nossa forma de ensinar, também se mostram insuficientes, uma vez que a falta de confiança no ambiente escolar se reproduz, depois de tantos anos de escolarização desses alunos de ensino superior, em uma defesa que imobiliza os processos que exigem determinada autonomia.

Além da experiência própria sobre o modo de estar em uma instituição educativa (como alunos e alunas), o levantamento inicial sobre as concepções de criança e infância apontaram estereótipos de uma criança angelical, da infância feliz e pura, e, paradoxalmente, da impulsividade indisciplinada das crianças em geral. O objetivo principal da disciplina Educação e Infância II foi o de operar com os conceitos de criança, infância e educação, aproximando os estudantes das crianças em seus contextos cotidianos, percebendo elas na vida de sua cidade e a vida da cidade para com elas. Estudamos textos de filosofia sobre a infância, as relações de aprendizagem, a imaginação e criação, de crítica à escola tradicional (Freinet), e sobre os direitos das crianças numa perspectiva histórica e política. Na disciplina Educação e Infância I os estudantes já haviam estudado Corsaro (2011), Ariès (1981), entre outros.

A atividade proposta teve por título “Ser Criança em Florianópolis”. A instrução dada aos estudantes foi a de que cada equipe de 4 a 5 pessoas deveria elaborar uma apresentação que poderia ser baseada em *power-point* ou uma apresentação audiovisual que “falasse por si mesma”, ou seja, que quem visse o material poderia compreender a mensagem exposta sem interferência externa. Essa produção contaria com fotos de crianças na cidade, em espaços públicos, mas a equipe que tivesse autorização também poderia retratar espaços privados. A produção contaria ainda com os conceitos de infância e/ou criança, de educação, e deveria basear-se no mínimo nos textos e conteúdos estudados nas disciplinas Educação e Infância I e II.

Esse trabalho foi proposto logo no início das aulas de Educação e Infância II e os estudantes tiveram dois meses para realizá-lo, ou seja, tudo o que foi estudado durante aquele período, os textos, as formas de aprofundamento e reflexão para os estudantes, conectava-se a essa necessidade de “ter o que dizer” sobre ser criança em Florianópolis. Os estudantes não tiveram dificuldade com a câmera fotográfica e com a necessidade de um computador para realizar a tarefa. Parece que esses equipamentos hoje são de fácil acesso para os estudantes de Pedagogia da UFSC. Além disso, foram realizadas muitas produções em vídeo e com muitos efeitos especiais, de modo que as equipes no conjunto tinham recursos de manuseio da tecnologia acima de nossas expectativas.

Após um mês de aula começamos a deixar uma hora-aula (das três horas-aula por encontro) para que as equipes pudessem se organizar, e aumentamos esse tempo com a proximidade da data final de entrega. Os estudantes foram instruídos a não exibirem imagens não autorizadas, buscando ângulos de fotos que não expusessem as crianças e adultos. Em casos de familiares e conhecidos, e em caso de uma instituição educativa, recolheram autorizações de uso de imagem para fins acadêmicos.

Quando prontas, assistimos a todas as produções e coletivamente fizemos sugestões. Os estudantes puderam ainda melhorá-las antes do final do semestre letivo.

## Resultados

As produções ficaram muito interessantes. Evidentemente, existiu diferença de consistência teórica entre as equipes, mas todas focaram nas crianças e relacionaram com elementos estudados.

Vieram à produção a criança que brinca, a rotina como constituidora da subjetividade, a imitação, a infância invisível (crianças indígenas, por exemplo), a desigualdade social na infância, a criança na cidade e no campo. Ficou em evidência a existência de poucos espaços públicos de lazer para as crianças e a diferença de cuidados com estes nos diferentes bairros, das diferentes classes sociais. Talvez esse modo de ver a própria cidade, com uma urbanização que desconsidera as crianças, e os pouquíssimos espaços de cultura (como museus, parques, brinquedotecas etc.) para as crianças tenha sido o resultado mais comum entre todos os estudantes.

Fizemos então uma avaliação e constatamos que houve transformação na forma de, em primeiro lugar, colocar a atenção sobre as crianças na vida cotidiana, e além disso, a curiosidade em compreender como as crianças agem no mundo e como constituem sua subjetividade. Ocorreu comparação espontânea dos estudantes com as ideias iniciais sobre criança e infância, elencadas no início do semestre letivo, apontando uma mudança significativa. Ainda na segunda fase, espera-se que estes estudantes façam o curso de Pedagogia buscando sempre essas relações entre o que aprendem na faculdade e a vida cotidiana das crianças e nas instituições educativas.

Neste semestre letivo, com Educação e Infância III, o plano é colocar os estudantes em contato com as crianças em instituições educativas, com um projeto bem pontual, que não será explorado neste texto, mas para dar uma ideia da continuidade das ações.

O fato de a atividade ter sido proposta logo no início do semestre letivo com um longo tempo de elaboração foi um acerto metodológico. De fato, estudarem conteúdos sobre criança e infância na faculdade e irem paralelamente para as ruas perceberem as crianças em ação, contribuiu para que os estudantes estabelecessem relações entre teorias e práticas.

A avaliação coletiva talvez tenha sido a etapa mais difícil, pois os estudantes não estão acostumados a criticar a produção no sentido próprio do termo, e ficam melindrados em expor o colega ou a si mesmo. Esse exercício, baseado nas técnicas e na concepção de Freinet da participação coletiva, foi importante pelo aprendizado que traz em si mesmo, de aprender a expor ideias para a melhoria da produção de todos e saber acatar ou defender seu ponto de vista de forma “profissional” ou no mínimo “madura”, no sentido de que o objetivo está no aperfeiçoamento para todos.

A atividade em equipe, surpreendentemente, foi também um desafio. Para algumas equipes o trabalho conjunto foi em si mesmo um aprendizado. Muitos estudantes avaliaram positivamente, pois a atividade propiciou a oportunidade de um maior vínculo entre eles, já que alguns usavam o final de semana para irem juntos tirar as fotos pela cidade. Outros avaliaram positivamente ter que enfrentar uma situação considerada difícil, a de trabalhar cooperativamente. Houve também crítica pelo fato de alguns participantes da equipe realizarem o trabalho e todos serem considerados autores. Para tentar amenizar um pouco este fato, fizemos fichas de autoavaliação e avaliação entre pares da atividade, onde cada aluno avaliou a si mesmo e ao trabalho da equipe.

### **Considerações Finais**

Ao longo do texto questionamos como e quando os estudantes do curso Pedagogia se percebem e se constituem em bons professores. Interessa-nos compreender, como professoras formadoras, como acontecem os processos de aprendizagem nestes que serão os futuros professores no ensino básico. A postura investigativa do professor formador possibilita que a dinâmica do curso seja constantemente problematizada. A questão, porém, se mantém: como o curso pode oferecer boas pistas, articulando a prática com a teoria, favorecendo a aprendizagem dos jovens professores?

Consideramos que a produção concreta realizada por estudantes e orientada com mediação e articulação entre aspectos teóricos e aspectos conceituais podem ajudar a compreensão tanto da disposição própria para a docência quanto à compreensão conceitual. O futuro professor (neste caso os estudantes), ao precisar operar com elementos de sua percepção, com o olhar direcionado pelos estudos, e orientado a refletir e posicionar-se intelectualmente sobre o que percebe, coloca-se integralmente na própria formação, agindo dialeticamente por uma consciência que se produz nessa ação.

## Referências

- ARIÈS, F. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AU, K. H. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1996
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, RS, v.36, n.2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3184/2047>>.
- FREINET, C. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1997. 3v.
- FREINET, C. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981
- MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago. 2004.
- MERCADO, R. *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La experiencia de ser instructor: dialogar y descubrir*. México: CONAFE, 1990.
- SCHLINDWEIN, L. M.; NADALETO, C. Memoriais como instrumentos de pesquisa e tomada de consciência. In: RAITZ, T.; SILVEIRA, V.; GUERRA, A. F. (Org.). *Ética e metodologia: pesquisa na educação*. 1. ed. Itajaí, SC: Editora da UNIVAL, 2006. v.4. (Coleção Plurais Educacionais).
- SCHLINDWEIN, L. M. *Delineamento do perfil social, econômico e cultural dos professores do município de Itajaí/SC*. Itajaí, SC, 2004. (Relatório de Pesquisa).
- SCHLINDWEIN, L. M. *Imaginação e arte na formação de professores do ensino fundamental*. Florianópolis, SC, 2008. (Relatório de Pesquisa – PIBIC).
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1987. v2.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Pueblo y Educación, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; SMOLKA, A. L. B. *Ana Luiza Smolka comenta Liev Vigotski: imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em março de 2014.





## CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SI MESMOS, OS ALUNOS E A ESCOLA: IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO ESCOLAR

### CONCEPTIONS ON THEMSELVES TEACHERS, STUDENTS AND SCHOOL: IMPLICATIONS IN SCHOOL CONTEXT

*Paula Peclat de Oliveira dos Santos<sup>1</sup>  
Angelina de Melo Vieira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar o resultado final da pesquisa *Integração e concepções de professores: implicações na construção de uma cidadania ativa e crítica*. Identificamos/sistematizamos e analisamos as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a concepção que eles têm dos alunos e da escola. Elegemos para formação do referencial teórico autores críticos, por exemplo: Arroyo (2000, 2007, 2011), Gatti (2005), Tardif (2012), entre outros. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários aos professores do Ensino Fundamental em seis unidades escolares do Polo III da Regional Sul de Cuiabá e entrevistas em três grupos focais com voluntários de quatro escolas. Algumas concepções dos professores condizem com os moldes da escola seriada, destoando do contexto organizacional dos ciclos de formação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa. Concepções de professores. Ciclos de formação humana.

**ABSTRACT:** This article aims to present the final results of the research "Integration and conceptions of teachers: implications in building an active and critical citizenship." Identified/ systematize and analyze teachers' conceptions of the Polo III Southern Regional Cuiabá vision regarding these subjects have of themselves as professional school education, they have the design of the students and the school. We elected to form the theoretical critical authors, eg Arroyo (2000, 2007, 2011), Gatti (2005), Tardif (2012), among others. The methodology consisted of literature, questionnaires to elementary school teachers in six school units of the Polo III Southern Regional Cuiabá interviews and three focus groups with volunteers from four schools. Some teachers' conceptions are consistent with the patterns of school grades, not matching the organizational context of human development cycles.

**KEYWORDS:** Search. Conceptions of teachers. Cycles of human formation.

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, bolsista de Iniciação Científica (pelo CNPq E-mail: paula.peclat@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: angelinamvieira@gmail.com.

## 1 Considerações preliminares

A educação básica tem sido ao longo da história educacional alvo de muitas mudanças, reformas e reorganizações, reflexo da luta pelo direito a uma educação digna. Entre todas as alterações, a mais significativa no cenário atual é a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11. 274/2006.

Para Callegari, relator do Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, “os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo a nova realidade”. Nesse sentido, os sistemas de ensino e as escolas deveriam conceber uma nova organização escolar, a qual proporcione a educação que de fato, seja para todos.

A rede municipal de educação de Cuiabá adotou a organização escolar por ciclos de formação humana com a finalidade de acabar com o histórico de fracasso escolar oriundo da seriação fragmentária. Os ciclos de formação humana “propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação” (MAINARDES, 2009, p. 62).

Assumir uma organização curricular por ciclos de formação humana pressupõe superação na forma de conceber a escola, a organização do processo educacional, mudanças de concepções em relação às categorias que estão diretamente implicadas no processo educativo na escola. Entendemos a necessidade de modificações principalmente em relação à concepção que se tem da escola, do aluno, do professor e do ensino/aprendizagem. Essas concepções influenciam e repercutem-se nas ações diárias da vida escolar, considerando a relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico, e a concepção de educação (GOMES 2007, p. 18).

Concordamos com esse autor, e partimos do pressuposto que entender as ideias/visões que possui o professor sobre assuntos que englobam a educação, especialmente aquelas que influenciam sua prática docente, tais como sobre si mesmo, os alunos, a escola etc., é entender um pouco do contexto das práticas educativas, nesse caso específico, o contexto da escola organizada por ciclos de formação.

Nesse entender as concepções do docente são o nosso ponto de partida no trajeto investigativo, tendo em vista a integração como uma parte significativa e fundamental no caminho que percorremos, centrando nossos passos nas seguintes problemáticas: quais as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a concepção que eles têm dos alunos e da escola? Existe alguma relação entre as concepções que os professores apresentam e o contexto de atuação escolar no qual estão inseridos, isto é, o contexto dos Ciclos de Formação Humana?

Para responder a tais questionamentos, essa investigação teve como parâmetro os seguintes objetivos específicos: identificar por meio da discussão em grupo focal as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá (Mato Grosso), em relação à visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a visão que se tem dos alunos e da escola. Sistematizar os registros e representá-los em gráficos. Relacionar as transcrições do grupo focal e os gráficos com textos que abordem a organização curricular em ciclos de formação humana.

O objetivo principal constitui compreender as concepções dos professores do Polo III da Regional Sul de Cuiabá (Mato Grosso) sobre a visão que esses sujeitos têm de si mesmos como profissionais da educação escolar, a visão que se tem dos alunos e da escola, considerando a organização do contexto de atuação em ciclos de formação humana. Limitamos o nosso campo de investigação a algumas escolas públicas municipais do Polo III da Regional Sul de Cuiabá – MT constituídos pelos bairros: Santa Laura, São João Del Rei, Osmar Cabral.

O critério utilizado para a escolha dessa Regional se deu pela proximidade das escolas que facilita a interação e construção dos grupos focais e ainda pelo trabalho de parceria que vem se concretizando entre elas e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, instituímos como método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica, sendo empregada na elaboração do referencial teórico, que abrangeram aspectos referentes à metodologia de pesquisa, formação de professores, trabalho docente, subjetividade do aluno e do professor, parte fundamental e primeira dessa pesquisa (MARCONI, LAKATOS, 1991, p. 29).

Em nossa pesquisa compreendemos a metodologia constituída por uma dialética entre os métodos e aspectos qualitativos e quantitativos, já que esta guarda uma relação capaz de contribuir melhor para a apreensão dos fenômenos/categorias estudadas, por relacionar procedimentos de cunho racional/teórico com os de cunho intuitivos, isso é, nesta pesquisa procedemos à análise/sistematização de aspectos quantitativos e qualitativos.

Preocupados com a quantificação do perfil formativo dos docentes do Polo III da Regional Sul de Cuiabá, aplicamos um questionário aos professores dessa regional. Organizamos e concretizamos quatro grupos focais nessa regional, os grupos foram constituídos a partir de apresentação voluntária de professores de cinco unidades escolares para participar dos mesmos. Os grupos foram compostos por um número variável de cinco a 14 professores. A investigação focou a temática específica da pesquisa, qual seja as concepções que os professores possuem sobre si mesmos, dos alunos e da escola. Ela ocorreu mediante a aproximação/interação dos indivíduos, a fim de captarmos os significados (GATTI, 2005) que os eles atribuem durante essa interação, resultando em uma rica fonte de dados.

Prosseguimos com a organização e sistematização dos dados oriundos do questionário, o que resultou em gráficos, enquanto que a análise qualitativa dos mesmos permitiu estabelecer uma compreensão do perfil formativo e da realidade dos docentes.

A sistematização/análise dos registros dos grupos focais permitiu a exploração quantitativa da incidência de alguns termos que nomeiam ou caracterizam as categorias pesquisadas. Posteriormente, passamos à compreensão qualitativa desses registros, que constituiu, segundo nos apresenta Gil (1991, p.61) dos seguintes passos: leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, os quais foram fundamentais, quando relacionados à análise do perfil formativo, para identificar as concepções subtendidas nos depoimentos dos docentes sobre as categorias aluno, escola e professor. Estas evidenciam a visão do professor e nos possibilita confrontar com a proposta da organização escolar por ciclos de formação humana, que requer uma mudança nas concepções que envolvem o fazer docente, tais como as investigadas nesta pesquisa. Portanto, investigar sobre as possíveis mudanças acarretadas com a implantação dos ciclos, exige do pesquisador, entender se os professores aderiram a essa mudança, descortinando e compreendendo, principalmente, o que os mesmos entendem sobre estas categorias.

A partir dessas considerações preliminares, podemos perceber que esta pesquisa configura-se importante no cenário educacional por identificar se a adoção da organização escolar em ciclos no município de Cuiabá foi significativa para promover e desencadear mudanças nas concepções que o professor possui, contribuindo com dados que corroborem para discussões que nos ajude a repensar sobre o modo de implantações políticas no contexto escolar. Para que assim, as próximas investidas políticas com vistas à superação das concepções conservadoras oriundas da escola seriada alcancem algum êxito e consolidem impactos positivos nas políticas de formação continuada de professores, considerando que estas deveriam partir da identificação e da compreensão das concepções que os professores possuem, visto que as mesmas podem acarretar significativas mudanças no processo educativo.

## **1. 1 Revendo a literatura educacional**

No âmbito educacional é difícil aproximar com clareza uma única concepção que identifica e caracteriza o professor, visto que o ser humano é plural, múltiplo (ARROYO, 2000, p. 13) e carrega dentro de si algumas particularidades que o torna singular. Por isso, é importante compreender a

influência das complexas definições sociais, culturais e epistemológicas e políticas que incidem sobre o termo identidade para constataremos que existe um complexo emaranhado de influências que cercam esse termo.

Arroyo entende que a sociedade e a história em geral exercem projeções sobre a imagem que cada pessoa carrega de si mesma, “nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou” (2000, p. 36). O processo de construção de identidade é complexo e não se dá apenas no campo de aprendizagens escolares. As políticas, a economia, a história, o senso comum, tudo influencia a constituição dos conceitos que carregamos sobre nós mesmos.

Nessa perspectiva, Arroyo afirma que “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” (2000, p. 30). Se o contexto interfere, e se ele é mutável, logo, as identidades também não são permanentes. Concordamos que se há alteração no contexto, a noção de identidade, quer seja pessoal, quer seja profissional, também é influenciada (ARROYO, 2007, p. 17).

Em relação à visão que o professor possui de si mesmo como profissional podemos dizer que incidem sobre ela aspectos contextuais, assim como aspectos temporais que estão diretamente ligados à influência de diversos contextos e vivências em diversos momentos da vida, o que implica na formação pessoal, subjetiva, identitária e, portanto pessoal do professor.

Carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível, de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2012, p. 20).

Referenciamos Tardif (2012) e Arroyo (2000), visto que defendemos que as experiências incidem na formação da subjetividade profissional. Se as práticas educativas são influenciadas pela subjetividade é necessário clarificar qual a concepção que o professor carrega em sua identidade e em sua marca subjetiva de si mesmo como profissional.

Quanto à concepção/imagem/ideia que se tem do aluno, nos remete a algumas perspectivas. O ponto de vista histórico-cultural compreende que a imagem do “aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (SACRISTÁN, 2005) e que cada sociedade tem uma dinâmica sociocultural própria de *fazer* sujeitos históricos e identidades culturais. Dessa forma, de acordo com o contexto as imagens que se tem do aluno assumem diferentes aspectos.

Considerando o contexto da organização escolar seriada, o aluno é visto “apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (SACRISTÁN, 2005, p.139). A escola, nessa concepção, não se adapta aos ritmos, aos tempos e as particularidades dos alunos, pelo contrário, eles que devem se adaptar a ela, o que provoca uma avalanche de reprovações.

A organização escolar por ciclos abrange a concepção do aluno como sujeito em crescimento biopsicossocial com interesses, necessidades, conhecimentos, potencialidades e culturas diversificadas (ARROYO, 2007, p. 7). Por isso, tendo como referência a concepção de aluno como sujeito de direitos, analisamos os dados a fim de introduzir um pequeno debate sobre relação entre a concepção de aluno que o professor possui e a organização escolar da rede municipal em que trabalha, qual seja a dos Ciclos de Formação Humana.

A organização curricular por ciclos reposiciona o currículo e o subordina às particularidades do aluno, propondo a compreensão do mesmo em sua diversidade, também considera que, além do direito de ser cidadão, todos são capazes de aprender. “Os alunos deixam de ser vistos apenas como atentos ou desatentos aos conteúdos para serem vistos como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos, e das técnicas” (ARROYO, 2007, p. 35).

Portanto, as proposições teóricas de Arroyo sobre as concepções que deveriam envolver os ciclos de formação humana são consideradas, por nós, como suporte para olharmos o educando como sujeitos de direitos e deveres, marcados pela diversidade, que se interagem no espaço de formação humana e por isso, de cidadania.

## 2 DESVELANDO CONCEPÇÕES: O PROFESSOR, O ALUNO, A ESCOLA

Os resultados destacados serão apresentados em três eixos de discussões. O primeiro eixo evidencia os dois focos captados nos grupos focais em relação à categoria professor, à concepção de professor como educador e à compreensão do professor como profissional, porém um profissional que não anula sua humanidade. No segundo eixo de discussão refletimos sobre algumas concepções em torno da categoria aluno. No último eixo evidenciamos a compreensão que professores demonstraram possuir da instituição escola.

Com a intenção de respeitar a idoneidade dos professores voluntários, substituiremos os nomes reais por nomes de homens filósofos e de mulheres filósofas, respeitando o perfil do grupo participante, porque acreditamos, com Antonio Gramsci (2004), que todos somos filósofos, já que todos possuem uma determinada concepção de mundo, quer sejam homens ou mulheres, ou ainda, quer sejam professores ou professoras. Os nomes das quatro escolas onde ocorreram os grupos focais também serão preservados e designaremos os grupos pela característica que mais se destacou no mesmo, porque acreditamos que a interação entre professores, entre instituições é capaz de evidenciar concepções particulares e coletivas.

### 2. 1 Os docentes como profissionais: a subjetividade humana que compõe a identidade docente

A primeira pergunta realizada no grupo focal foi “Qual a visão de si mesmo como profissional?”. As respostas foram analisadas e das mesmas foram retiradas alguns termos citados pelos professores para designar a si mesmos como profissionais. Analisamos as ocorrências de tais termos através de gráficos. Os mesmos não foram pensados isoladamente do contexto de pesquisa, visto que ao longo dessa discussão sempre apresentaremos tais ocorrências relacionadas com as respostas dos professores.

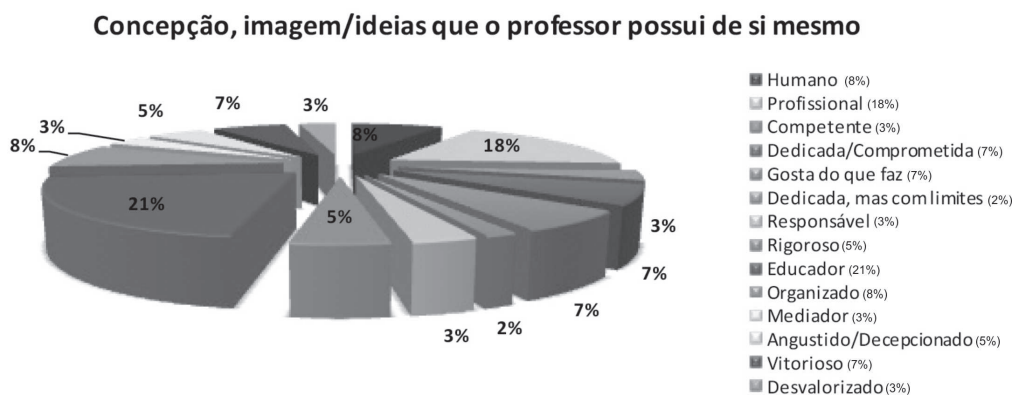


Gráfico 1: Termos citados pelos professores para designar a si mesmos como profissionais, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012

Conforme o gráfico acima, observamos que os termos citados para designarem a concepção que possuem de si mesmo variam, sendo uma fonte rica de reflexões e investigações. No entanto, destacam-se os termos educador e profissional.

Pensemos, se “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2012, p.19) cabe a ele, como profissional, agregar esses diversos saberes e conhecimentos a fim de reelaborá-los em sua práxis educativa. Assim, a incessante busca por conhecimentos que podem orientar a ação educativa é o maior caracterizador do professor, visto que, o conhecimento é um dos aspectos importantes para ser profissional, no entanto, não pode ser considerado como o aspecto único ou central do processo educativo, como veremos adiante.

Eu me vejo uma pessoa que ama o que faz. Apesar de amar o que faço eu sei quais são os meus limites de doação. Eu me vejo uma professora responsável, comprometida, principalmente com a parte pedagógica (PROFESSORA ASIOTEIA DE FILOS, GRUPO ESPERANÇA).

Sou muito comprometida e aprendo sempre, sou muito ávida a aprender. Gosto de ser responsável organizada. Preocupo muito com o aprendizado do aluno, sempre estou estudando para fazer meu trabalho cada vez melhor (PROFESSORA HIPÁCIA DE ALEXANDRIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Se a lógica do professor como profissional considera que ser competente é ter conhecimentos para desenvolver um trabalho onde todos possam aprender, o profissional é obrigado a repensar e superar a lógica hierarquizada dos conhecimentos, o que reflete a capacidade inerente do ser humano em aprender e reaprender. Nesse sentido o educador é visto em sua condição humana de aprendizagem e reaprendizagem (ARROYO, 2007).

O conhecimento, nesse sentido é fundamental, desde que não sejam desprezadas as características subjetivas inerentes da condição humana. Mesmo que envolva o gostar, a ética e a interação, se não houver conhecimentos e se não souber lidar com eles, não pode haver educação, porque educar pressupõe ensinamento, aprendizagem, ou como formula Tardif e Lessard, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para os seres humanos” (2007, p.28). Essa compreensão encontra sintonia nos depoimentos dos professores sobre a visão que têm de si mesmos.

Humana, amiga, conselheira, parceira (PROFESSORA HIPÁRQUIA DE MARONEIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Somos seres humanos. A gente não suspende a subjetividade na escola. Não tem como fazer isso, mas colocamos parâmetro nisso, que é o parâmetro do profissional, do equilíbrio (PROFESSORA ASPÁSIA DE MILETO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Realizei um sonho porque amo trabalhar com crianças, porque gosto, me motiva, em outras profissões não me vejo (PROFESSORA CATALINA DE SIENA, GRUPO DEDICAÇÃO).

Eu sou uma vendedora de sonhos (PROFESSORA DIOTIMA DE MANTINÉIA DE ÉFESO, GRUPO DEDICAÇÃO).

Se relacionarmos a variável dos termos com os depoimentos, compreenderemos o destaque ao termo profissional e educador. Os professores utilizam o termo profissional no sentido de agregar conhecimentos e os utilizá-los em seu exercício pedagógico, sem desconsiderar a humanidade que carrega este profissional. Enquanto que a referência ao termo educador considera o professor além de seu exercício profissional, ou seja, o docente também educa para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania.

Essas considerações explicitam a constatação da parte humana que evolui a profissão docente, os sentimentos que nos abarcam são impossíveis de serem extraídos das relações entre sujeitos. Os professores são conscientes de sua humanidade e não desprezam suas características, contudo demonstram com excelência que essa humanidade é a fonte de esperança e força de vontade, que os fazem ser conscientes de suas fragilidades e que os fazem buscar novos conhecimentos para embasarem novas práticas. Essa postura do professor está diretamente relacionada à proposta dos

ciclos, visto que o educador, tal como o educando é reconhecido em suas particularidades, é visto como sujeito que carrega uma identidade, e, portanto, possui consciência e autonomia como um sujeito que é capaz de buscar novos conhecimentos.

## 2. 2 O reconhecimento dos educandos como sujeitos de direito: aproximações e desafios

Lima afirmou, em 1985, que “cada pedagogo faz a pedagogia que corresponde a sua “mentalidade”, isto é, faz pedagogia acorde com a concepção que tenha do ser humano e do mundo” (LIMA, 1985, p.16). Após quase 20 anos, essa defesa continua intensa em suas atribuições ao indicar que existe uma relação entre o que pensa o docente sobre os seus alunos e as práticas pedagógicas.

Acreditamos nessa relação, por isso, perguntamos, “qual a concepção que você possui de seu aluno?” para compreendermos as concepções sobre o aluno, que se refletem na prática educativa e introduzir um debate sobre relação das mesmas com o modo de organização escolar da rede municipal de Cuiabá.

Das respostas, identificamos a questão da concepção do aluno como um ser humano, dotado da capacidade humana de aprendizagem.

Hoje o aluno é visto como humano e quando você se concentra na problemática do aluno você consegue fazer o seu trabalho, não se distanciando dele, mas se aproximando. Eu acho que hoje humanizou um pouco mais (PROFESSOR SANTO AGOSTINHO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).  
São seres humanos (PROFESSORA CRISTINA DE PIZAN, GRUPO DEDICAÇÃO).

Essa fala reflete a crença na possibilidade que todos os alunos têm de aprender, o que descaracteriza os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos, reforçado durante anos pelo modo de organização seriada. Segundo debates que envolvem a organização por ciclos de formação humana, a lógica escolar muito fragmentada tem denunciado que as escolas seriadas, por sua organização “não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los.” (ARROYO, p. 29, 2007).

Alem disso, atualmente é amplamente reconhecido, mediante estudos da psicologia, que todo o ser humano aprende no processo de apropriação sobre o real, com base em suas relações interpessoais e a partir de seu contexto social, ou seja, quando chega à escola, o aluno já possui uma bagagem cultural diversificada por suas vivências pessoais. Por isso, a educação envolve saber trabalhar com a diversidade, reconhecendo os alunos como sujeitos dotados de conhecimentos sociais e culturais.

O aluno já vem com uma bagagem de casa para a escola. É esse o aluno que nós possuímos um aluno atualizado (PROFESSORA HELOÍSA DE PARÁCLITO, GRUPO TRANSFORMAÇÃO).

Às vezes a gente não valoriza o que o aluno traz de bagagem. E às vezes ele traz muita coisa que agente não sabe e vamos aprender com ele. Há uma troca de conhecimentos (PROFESSORA MARIA A JUDIA, GRUPO ESPERANÇA).

Bom, eu vejo meu aluno também, como um desafio para mim como educadora. Por essa diversidade que eu tenho na sala de aula (PROFESSORA CRISTINA DE PIZAN, GRUPO DEDICAÇÃO).

Constatamos que parte dos professores concorda que o aluno, além de ter capacidade humana de aprender possui conhecimentos que devem ser trabalhados. Essa constatação evidencia uma superação da saturada imagem do aluno esvaziado, o qual deveria sequencialmente e seriadamente adquirir os conhecimentos pré-programados.

Em um tempo que já vai bem longe, a produção de conhecimento esteve associada à imagem ‘de encher um balde’. Os alunos seriam como recipientes vazios e aos professores caberia o papel de ‘dar

a matéria' e 'encher o balde'. Hoje, já não existem mais defensores dessa imagem simplória, ainda que, muitas vezes, as ações docentes permaneçam tributárias da mesma. Apenas para ilustrar: a concepção da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático é inteiramente compatível como a imagem do enchimento do balde, embora não faça o menor sentido em um contexto de construção do conhecimento (MACHADO, 2000, p.127).

Além disso, se concordamos que vivemos em uma sociedade democrática, é interessante destacar que o educando, no que tange à organização em ciclos de formação humana, é teorizado como um ser de direitos e deveres, portador de respeito em relação a sua individualidade e realidade. Um sujeito com possibilidades de avançar na formação acadêmica/intelectual e de se tornar uma grande personalidade.

Um desafio posto a todos, em nossos dias, aos governos, a sociedade civil e de modo muito especial aos professores que embora, muitas vezes, sejam desrespeitados socialmente e financeiramente, têm o dever de levar a sério, de comprometer-se em sua função de educador.

No entanto, mais da metade dos termos que aparecem nos depoimentos registrados no grupo focal (Gráfico 2), evidencia que ainda permanece como desafio o reconhecimento, respeito e valorização do aluno por todos os professores, como sujeitos de direitos. Essa imagem no geral ainda é um desafio a ser construído na prática de muitas escolas.

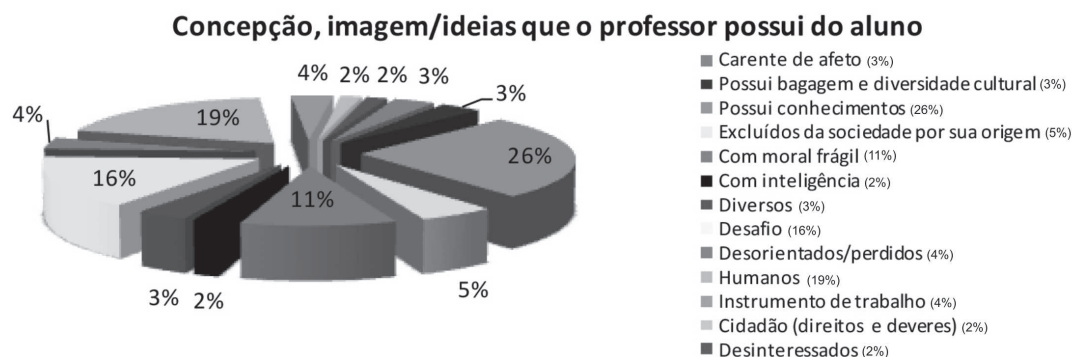


Gráfico 2: Termos citados pelo professor para designar o aluno, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012.

Conforme pudemos observar (Gráfico 2) para alguns professores os alunos ainda são vistos como aluno instrumento de trabalho, um ser desorientado, perdido. O aluno infelizmente ainda não é visto como sujeito de direito pela totalidade de seus professores. Talvez essa constatação abranja o insuficiente conhecimento sobre os desdobramentos e concepções da organização escolar e curricular em ciclos de formação humana. Situação que pode ser um indicativo de necessários esclarecimentos, conhecimentos e aprofundamentos sobre a política de organização escolar por ciclos de formação humana, a fim de que os docentes possam fazer suas resignificações de modo a superar esses termos e complementarem algumas das concepções que se relacionam com esse contexto no qual estão inseridos.

### 2. 3 As concepções relativas ao espaço escolar: a necessária superação da escola seriada

Segundo Lima (2007, p.17) a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade, para as novas gerações. Assim como esse autor, todos nós possuímos uma concepção sobre a escola.



Dessa forma, perguntamos aos professores voluntários “Qual a concepção/ideia/imagem que você possui da escola?”. Os resultados da análise quantitativa dos termos citados pelos professores, durante o grupo focal e que exprimem uma ideia que o mesmo possui da escola apontam para a diversidade de concepções (Gráfico 3). No entanto, o termo mais citado foi o da escola como espaço de conhecimento.

Devemos ter cautela para não fazermos constatações precipitadas. Quando olhamos para esse termo nos é evidente o destaque concedido ao conhecimento, essa concepção precisa ser analisada, porque para a escola seriada a escola também servia a esta proposta.

### Concepção, imagem/ideias que o professor possui da escola

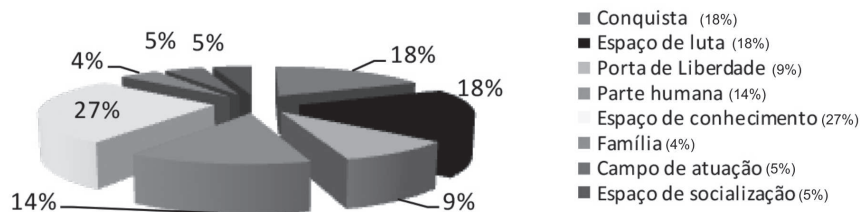


Gráfico 3: Termos citados pelo professor para designar a escola, produzido mediante sistematizações dos dados desta pesquisa, 2012.

A escola como um espaço de conhecimento é uma definição que também pode nos remeter à escola seriada, se o conhecimento for visto com maior destaque, e especialmente se esse conhecimento for visto instrumento regulador do espaço e do tempo escolar. Em contra partida, nos ciclos de formação humana, o conhecimento é parte integrante da formação humana, sendo exatamente o elemento humano e tudo que o envolve seus tempos diferenciados, características peculiares entre outras coisas (não apenas o conhecimento), que regula os espaços e tempos escolares.

Segundo os participantes,

Pra mim é o meu campo de atuação, espaço de conhecimento tanto do aluno quanto do professor (PROFESSORA MARIA A JUDIA, GRUPO ESPERANÇA).

A escola além de conhecimento prepara as crianças para a vida social. (PROFESSORA ARISTOCLEIA, GRUPO ESPERANÇA).

A escola é o lugar onde você acaba adquirindo conhecimento, não só os alunos, mas os colegas também [...]. Para mim é o lugar de compartilhar conhecimentos (PROFESSOR GAIO, GRUPO DEDICAÇÃO).

Como pudemos averiguar o entendimento mais destacado é o de escola como um espaço de conhecimento, pela interação que nela se concretiza entre os sujeitos, ocorrendo trocas de conhecimentos. Uma perspectiva que não demonstra se houve ou não a superação da escola seriada. Embora a escola seja um espaço de conhecimento, no que tange os ciclos de formação humana o eixo principal da escola são os sujeitos e suas características. O conhecimento passa a ter um lugar periférico, a serviço. Esses depoimentos, por sua vez, não conseguem expressar sobre qual ponto de vista os professores estão olhando, apenas dão destaque ao conhecimento, mas sem exprimir a favor de quem esses conhecimentos são pensados, se a favor da estrutura escolar, ou se a favor dos tempos e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Nesse terreno não desconsideramos o necessário conhecimento, visto que a escola é uma instituição social que ganha sentido ao socializar saberes e conhecimentos. Defendemos que o aspecto humano sempre deve se sobrepôr ao físico, o ensinar não se limita apenas ao conhecimento que o professor trabalha no coletivo dos alunos, e aos recursos, o que não desmerece esses itens e

nem desmerece a necessidade dos mesmos nesse processo. Apenas frisamos que ao se comparar ao aspecto estrutural, o aspecto humano consegue extrapolar essas limitações.

A escola é onde nós estamos com todas as deficiências, desavenças, mas entra nossa parte, que é a parte humana que tem que sobrepor à física (PROFESSORA TEMISTOCLÉIA, GRUPO TRANSFORMAÇÃO). Vida! Pra mim e pros meus alunos. A escola não pode ser parede, é feita de experiências, de sentimento (PROFESSORA DIOTIMA DE MANTINÉIA, GRUPO DEDICAÇÃO).

Como se vê, a escola é apresentada pelos professores com uma visão mais compreensiva da temporalidade, da diversidade, da cultura e do conhecimento do aluno. Ao ponderarmos sobre o termo com maior referência, a escola como espaço de conhecimento e o termo escola como parte humana, enxergamos uma relação de complementação, de modo que, o conhecimento humaniza e por sua vez, o processo de humanização produz conhecimentos.

Constatação que, pode ser considerada com bons olhos. Os professores sinalizam uma compreensão ainda superficial, embora importante, de escola de acordo com a organização escolar em ciclos de formação humana. No entanto, é imperioso frisar que este irrisório ganho não significa completa coerência com a organização da rede municipal de Cuiabá, aponta para a necessidade de mais superação. Os professores não utilizaram um vocabulário explícito que demonstrasse sintonia com a organização em ciclos de formação humana. Esse apontamento pode ser um indicativo de que ainda são necessários esclarecimentos sobre essa maneira de organizar o espaço e o tempo escolar na perspectiva de humanização.

### 3 Algumas considerações provisórias

As mudanças estruturais da rede municipal para contemplar as necessárias mudanças previstas na Lei nº 11. 274/2006 ocorreram e alguns professores estão redefinindo suas concepções em relação às categorias pesquisadas, no entanto, outros permanecem com entendimento de base conservadora e outros ainda vêm avançando em uma concepção crítica.

Apresentamos as discussões e resultados, assim como todos os caminhos percorridos durante a investigação. O principal apontamento consiste na existência de concepções fundadas sobre pressupostos da estrutura fragmentada, seriada, se fazendo presentes nas práticas dos professores.

Essa constatação aponta que não conseguimos superar totalmente, concepções alicerçadas na escola seriada, embora o contexto escolar não seja mais organizado sobre esse viés e sim por ciclos de formação humana. Essa constatação se coloca para nós do campo da educação como um desafio que pressupõe discussões, esclarecimento e incentivo aos professores para a reestruturação de suas concepções e conseqüentemente de sua prática.

Diante dessa problemática e na tentativa de superar concepções pouco coerentes com a política da organização escolar em ciclos de formação humana, se faz necessário para o educador coletivo e individual, constituir esforços capazes de promover a reflexão sobre suas teorias e práticas, tendo em vista a coerência entre concepção e ação e seu direcionamento na constituição de uma escola de qualidade, de uma sociedade democrática e de direitos. Mainardes aponta que “esta modalidade é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar”, em termos de formação de professores, de currículo, de gestão, de metodologias e avaliação (2009, p. 62).

Sintonizando-nos com esse apontamento, ressaltamos que a partir do que os dados da pesquisa mostraram provemos um encontro de estudo/debate com os professores das escolas do Polo III, o qual se demonstrou rico em reflexões sobre as práticas e concepções que alicerçam a vida profissional dos professores. Essa ação teve como consequência a constatação da necessidade de utilizar o espaço de formação continuada oferecido pela rede para dar continuidade às reflexões, estudos e esclarecimentos necessários para que a população carente das periferias tenha uma formação de qualidade, em termos de elevação de cultura e de uma vida digna do ser humano.

As concepções investigadas integram o cotidiano da escola e são apresentadas pelos professores como percepções naturais. No entanto, entendemos que elas necessitam de estudo com maior profundidade, diálogo, reflexões, troca de experiências sobre as mesmas.

Sabemos que esses profissionais têm a possibilidade de inventar-se e reinventar-se diariamente como sujeitos, pois as suas concepções não são *a-históricas*, não estão prontas e acabadas, mas estão continuamente sendo construídas, destruídas e reconstruídas a partir de intencionalidades, de formação, de interação e de ação.

Ressaltamos a importância da interação entre professores, entre os envolvidos na escola, entre instituições formadoras e unidades escolares e entre os diversos saberes, embora tenhamos avançado, esta precisa de maior evidência em nossas práticas, constituindo-se um dos grandes desafios.

Sugerimos que outros segmentos escolares se envolvam nesse processo de superação de concepções centrada na escola seriada. Sugerimos ainda, que a universidade e gestores públicos sirvam-se dessa iniciativa para dar continuidade e aprofundar os ricos elementos que surgiram com a pesquisa, mas que não puderam ser contemplados em sua extensão, procurando assim, realizar mais pesquisas que colaborem para mudanças substanciais no modo de implantação de políticas no campo Educacional.

## Referências

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Relator: Cesar Callegari. Brasília, 2010. Conselho Nacional de Educação / CEB Parecer Nº 11/2010, de 07/07/2010.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 25 mai. 2013.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1 - *Introdução ao estudo de filosofia*. Filosofia de Benedetto Croce, 494 p.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, G. J. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. L. O. *Introdução à Pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1985.

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e Valores*. Coleção Temas Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.

## MULHERES NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE FÍSICA

### WOMEN IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION IN PHYSICS COURSES

*Adla Betsaida Martins Teixeira*<sup>1</sup>

*Marcel de Almeida Freitas*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto é parte de uma investigação qualitativa sobre relações de gênero na Física, chamada *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2011 e financiada pelo governo brasileiro (CNPq). Especificamente neste artigo discutimos questões relativas aos processos de inserção e aos comportamentos profissionais de acadêmicas na docência do ensino superior em dois centros federais de ensino e pesquisa da região Sudeste. Os dados mostram que o comportamento das acadêmicas varia da competição (com colegas de mesmo nível) ao apoio e incentivo (em relação às alunas, sobretudo às discriminadas por cientistas homens).

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações de gênero. Ensino superior. Mulheres nas ciências exatas.

**ABSTRACT:** This article is part of a qualitative research about gender in Physics called "Women in Brazilian Higher Education: a case study about their academic and professional trajectories in Physics courses". This study was conducted between 2009 and 2011 with a Brazilian federal sponsor (CNPq). Specifically in this text, we discussed aspects related to the processes of integration and the professional behaviors of academic women teaching and researching in higher education centers of the Southeast region. It is affirmed that the teachers' behavior varies from competition (with mates on the same level) to support and incentive (concerned to female pupils, particularly victims of discrimination perpetrated by academic men).

**KEYWORDS:** Gender issues. Higher education. Women in exact sciences.

<sup>1</sup> Doutora em *Culture Communication and Societies*, University of London. Professora associada da Faculdade de Educação, UFMG. Coordenadora do GSS – Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade na Educação. E-mail: adlaufmg@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia Social (UFMG) e professor da faculdade Fead-MG. E-mail: arleoni@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa qualitativa que teve como referência dados quantitativos divulgados pelo Inep<sup>3</sup> em 2007. Nestes, são encontradas informações sobre a trajetória de mulheres no ensino superior no Brasil apontando para um expressivo aumento de mulheres nos cursos superiores, com significativa escolarização em todos os níveis se comparadas aos homens. Entretanto, mantêm-se aspectos como segregação de mulheres nas áreas de humanas e saúde, sendo raras nas áreas de exatas, mantendo-se também nos cargos de menor salário, prestígio e poder.

No período entre 2009 e 2011 iniciou-se uma investigação qualitativa com base nos dados do Inep, especificamente sobre as trajetórias de mulheres no ensino superior, em dois cursos de Física de dois importantes centros de pesquisa do Sudeste do Brasil. O projeto contou com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), tendo como título *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. O estudo abrangeu aspectos mais amplos, como capital escolar, familiar e profissional. Entretanto, aqui se discutem particularmente aspectos referentes aos processos de inserção e à conduta profissional de mulheres acadêmicas na docência de Física do ensino superior nesses institutos, ambos localizados em regiões economicamente desenvolvidas do Brasil.

Os números divulgados pelo Inep em 2007, no estudo intitulado *Trajétória da mulher na educação superior brasileira*, mostram um crescimento expressivo de mulheres no ensino universitário no período de 1991 a 2004, superando, entre 1998 e 2000, o número de homens nesse nível de ensino. Da mesma forma, a taxa de concluintes mulheres nos cursos superiores aumentou em todo o país (de 59,9%, em 1991, para 62,2%, em 2005), tendo sido reduzida a taxa de homens (de 40,1%, em 1991, para 37,8%, em 2005). Atualmente, as brasileiras se sobressaem numericamente na escolarização (acesso e conclusão) em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), entendido esse fenômeno como principal fator do crescimento da participação destas na docência do ensino superior entre 2000 e 2005. Ademais, competências e habilidades cultural e socialmente imputadas às mulheres (que, no princípio, estavam atreladas ao trabalho doméstico e à maternidade) possibilitaram real avanço delas no mercado de trabalho.

Apesar do intenso crescimento das taxas de qualificação acadêmica (em 2000, havia 32% de professoras doutoras e 68% de professores doutores e, em 2005, 42,7% de professoras doutoras e 57,3% de professores doutores), as brasileiras ainda apresentam menor produtividade de conhecimento científico comparadas aos homens (MELO, LASTRES e MARQUES, 2004), nem ocupam os postos de maior poder e/ou prestígio nas instituições de ensino superior.

A feminização dos postos universitários parece acontecer acompanhada, ou como consequência, de mudanças relativas às estruturas político-econômicas nas últimas décadas, assim como na lógica de produção e propósitos. A universidade passou a incluir públicos variados, tendo seu produto (o diploma) ressignificado na sociedade. Lentamente, outros grupos sociais ocupam esse espaço, muitos dos quais não correspondem ao perfil androcêntrico e eurocêntrico, geralmente exilados por apresentarem “desvios” em suas condições de sexo, orientação sexual, raça, classe socioeconômica, dentre outras. Hoje, a universidade pública passa a representar uma possibilidade dentro do imaginário de diferentes indivíduos. Além disso, associado a esse crescimento numérico, nota-se um processo de pauperização das condições de trabalho nas universidades públicas e proletarianização da categoria, agravada por rápida expansão do setor privado de ensino superior com relativa perda de *status* da categoria “professor universitário” (WAGNER, ACKER e MAYUZUMI, 2008).

Nesse sentido, quem a universidade acolhe e como acolhe parece sem resposta. O fato de se ter mais mulheres frequentando o ensino superior, apesar de uma conquista, não garante a elas condições justas para atingir o sucesso profissional, nem mesmo rompe com a segregação sexual

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Educação Profissional.

por áreas de conhecimento. A discriminação continua mesmo quando essas mulheres rompem com estímulos e barreiras sociais e econômicas, entrando em cursos tradicionalmente ocupados por homens. O que acontece com as mulheres que rompem com certas expectativas sociais e ingressam nos cursos tradicionalmente masculinos? Seriam elas mulheres comuns ou se tornariam incomuns para sobreviver nesses espaços? O que fazer para que mais mulheres e diferentes mulheres se sintam confortáveis nesses cursos, com a possibilidade de estar nesses lugares? Nesse sentido, o estudo aqui apresentado tenta compreender a trajetória de mulheres nas *hard sciences* buscando elementos para melhor contextualizar práticas pedagógicas, instaurar políticas institucionais e talvez políticas para a inclusão de mulheres em carreiras científicas e tecnológicas. Essa ausência é inclusive mundial e tem preocupado governos de vários países.

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com mulheres e homens (docentes, estudantes e gestores) em dois cursos de Física de duas universidades federais do Brasil, com duração média de 90 minutos, nos locais de trabalho desses acadêmicos. Todo o processo foi autorizado pelo Conselho de Ética da universidade que abriga o grupo de pesquisa (GSS/UFMG)<sup>4</sup>, tendo a autorização dos departamentos das instituições, assim como autorizações individuais dos participantes. Para os fins deste texto, foram selecionadas somente as falas das acadêmicas no que concerne às suas atividades de docência, o que possibilitou a identificação de conflitos, resistências e valores que, possivelmente, influenciam suas práticas profissionais e suas interações com pares de ambos os sexos.

Objetivou-se compreender se, além de vítimas de um sistema sexista, as professoras também são agentes de discriminação e de preconceito, prejudicando outras mulheres (docentes e estudantes). A hipótese é que, ainda que não conscientemente, muitas tendem a repetir padrões de comportamento e ratificar valores patriarcais no ambiente profissional como se tais fossem os únicos “atestados” legítimos de profissionalismo. Assim, o profissionalismo e a competência são sempre relacionados a um universo masculino. Tais comportamentos são até “naturais” caso se considere que as mulheres e suas culturas são elementos estranhos em ambientes ainda androcêntricos e hostis ao feminino.

## 2. Fundamentação teórica

Num passado não muito distante, os homens dominavam nas ciências, pois detinham a força física e a liberdade para frequentar os espaços públicos. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico, deter maior ou menor força física não é pretexto para a exclusão das mulheres das ciências, que, atualmente, se alicerçam mais no intelecto. Assim, presume-se que grande parte desse desinteresse das mulheres pelas carreiras científicas advém de um fator específico, a saber, o desestímulo ou mesmo boicote do alunado feminino por parte do professorado, constituído inclusive por mulheres, o que aconteceria desde o ensino médio. Em outros termos, muitas alunas abandonam os bacharelados em ciências exatas (Matemática, Física, Química), evadindo-se para a licenciatura ou para outros cursos das áreas humanas e da saúde, ou, quando concluem tais cursos, não avançam na carreira acadêmica por falta de empenho por parte de outras mulheres – professoras –, até mesmo porque algumas destas desautorizam e desvalorizam o desempenho do alunado feminino.

Para alguns autores – nacionais (THERRIEN, 1998) e internacionais (BLACKMORE, 1997; WAGNER, ACKER e MAYUZUMI, 2008) –, o discurso de equidade na academia tem sido abalado pelos discursos de eficiência, excelência e mercadológicos. Alguns acadêmicos avaliam este último como uma “adaptação” necessária aos novos tempos, insistindo num discurso meritocrático e de igualdade de oportunidades. Outros demonizam as mudanças, veem-nas como mais uma ameaça “neoliberal”, uma camisa de força para atender a uma produtividade absurda, alienante e desumanizadora. No atual período de nossa história, encontramos as mulheres construindo, conquistando e até mesmo sendo empurradas compulsoriamente para aceitar alguns bocados dessas conquistas sociais.

<sup>4</sup> Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse contexto, no que diz respeito ao campo educacional, o interesse e a inserção de homens e mulheres em uma área de conhecimento têm sido identificados como resultantes de uma socialização iniciada e reforçada desde os primeiros anos de vida na família, na mídia, na escola, enfim, nos vários meios de interação coletiva (BLACKMORE, 1997). O efeito disso é que vemos mais mulheres nos campos das ciências humanas (Psicologia, p.e.), depois na saúde (Fisioterapia, p.e.), em seguida nas exatas (Física, p.e.) e, por fim, em número irrisório, nas chamadas ciências da terra (Geologia, p.e.).

Paulatinamente, no que concerne ao mercado de trabalho, identifica-se um processo de feminização de postos de trabalho no ensino superior, porém com significativa perda de *status* e de poder aquisitivo, apresentando importante processo de proletarização da docência nesse nível (TEIXEIRA, 1998; FIDALGO, 1996). No Brasil, os homens ainda são maioria numérica e de poder nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas (INEP, 2007). As oportunidades de sucesso e ascensão de mulheres nas instituições de ensino superior ainda são inferiores às dos homens, com menor número de bolsas de produtividade nas agências de fomento e sub-representação nos postos de poder e *status* (LETA, 2003).

Apesar disso, desde a Constituição brasileira promulgada em 1988, o Brasil tem promovido ações em vários âmbitos para a equidade de gênero, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação/PNE, de 2001 (INEP, 2007), e o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, de 2004 (INEP, 2007), entre outros. Isso ocorre porque as instituições escolares – desde o nível fundamental ao universitário – ainda ignoram ou negligenciam as questões de gênero como fatores importantes no desempenho acadêmico de estudantes (TEIXEIRA, 2010). Na área da educação, na década de 1990, iniciam-se discussões sobre as diferenças e desigualdades de gênero nos currículos e nas práticas escolares, vistos como androcêntricos e heterossexistas.

Diante desse cenário, este trabalho discute exclusões e discriminações de gênero nas organizações do ensino superior promovidas pelas próprias acadêmicas (docentes/pesquisadoras) em relação às alunas e à desvalorização econômica e simbólica da licenciatura. As análises são apoiadas principalmente na noção de condições sociais de produção da fala e em como essa noção é pensada na vertente da Análise de Discurso. No ensino, a relevância dessas análises está nas possibilidades que os discursos produzidos nessas condições sócio-históricas têm para nos auxiliar na compreensão do imaginário social dos estudantes e professores (NASCIMENTO, PLANTIN e VIEIRA, 2008), bem como das micropolíticas em que os sujeitos reais estão imersos.

Por micropolíticas institucionais entendam-se as relações de poder, os valores, símbolos e culturas organizacionais que determinam, definem, limitam ou favorecem as histórias profissionais de homens e mulheres, brancos e não brancos, ricos e pobres, enfim, as possibilidades ou cerceamentos dos sujeitos reais nas organizações – públicas ou particulares (MELO, LASTRES e MARQUES, 2004). E dentro destas, é impossível abarcar o universo e a realidade das mulheres sem ter em conta também os homens, daí a expressão que norteia a pesquisa ser “relações de gênero”, que, a partir dos anos 1980, veio em substituição tanto ao conceito de “patriarcado quanto” aos “estudos de mulheres”.

Logo, gênero não é um conjunto de categorias estáticas e estanques (homem, mulher, masculino, feminino), mas, sim, uma rede dinâmica de inter-relações sociais complexas. Gênero é um “processo” sócio-cultural que molda as identidades sexuais dos indivíduos, bem como define papéis diferenciados a cada um dos “sexos”. Segundo Joan Scott (1988, p. 197), “o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder, caracterizando-se pela dominação e exploração, por parte dos homens, em relação às mulheres”.

Gênero é, portanto, um sistema que trata da construção ou do aspecto relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, que considera e enfatiza o aspecto interdependente das identidades, mas que releva também a distribuição desigual de poder entre mulheres e homens. Para Scott (1988), a palavra gênero introduz uma noção relacional, dialética, no contexto de análise. Dito de outra maneira, gênero é um fenômeno social que media as relações mulher-homem, homem-homem, mulher-mulher. Esse fenômeno, como já dito, faz parte da organização social androcêntrica



que estrutura identidades diferenciadas para mulheres e homens junto com a classe social e a etnia. Dentro dessa diferenciação, o homem abarca privilégios, relegando a mulher a segundo plano.

Pode-se perceber que, num tipo de organização sócio-psico-cultural androcêntrico, a diferença entre “machos” e “fêmeas” é então convertida numa relação de desigualdade, e as categorias “masculino” e “feminino” são desse modo hierarquizadas. No polo positivo fica o homem, e no pólo negativo, a mulher. Com base na diferença biológica, marcada pelo fato de “ter pênis” ou “não ter pênis”, é construída uma representação do feminino como sendo “uma falta”, como “incompletude”, enquanto o masculino é representado como sendo um ser “inteiro”. O masculino representa-se com o falo (aspecto simbólico do pênis), e o feminino como a falta desse símbolo de poder.

### 3. Apresentação e discussão de resultados

A seguir, serão apresentados trechos de entrevistas que remetem diretamente ao tema docência e, em seguida, serão expostos comentários acerca de tais opiniões e relatos de vivências. Os trechos foram segmentados de acordo com eixos temáticos específicos, conforme diretrizes da Análise do Conteúdo (1977): aspecto secundário da licenciatura no cenário acadêmico, postura e aparência dentro de sala de aula, assédio moral na graduação, diferenças de gênero e processo de ensino-aprendizagem e “machismo” no curso de Física.

#### 3.1 Caráter secundário da licenciatura

“[C]omecei a fazer iniciação científica e não parei mais. Eu cheguei antes a fazer IC na área de ensino de Física, trabalhar no laboratório didático aqui, ainda com essa ideia de trabalhar em ensino, depois me apaixonei pela Física de Partículas” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Como você se apaixonou pela Física?

“Foi na época com o professor X, que era o coordenador do grupo de Física de partículas aqui do Instituto [...] chegou até ser meu orientador de doutorado, o grupo tem vários professores e trabalha realmente em grupo [...]. É um trabalho muito interdisciplinar, trabalha com Engenharia, com técnico” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

A licenciatura é vista como um baixo clero?

“É um pouco sim [...]” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

E como você vê isso tendo um pai professor de Física?

Ele fez licenciatura [...], na época que ele fez essa área de pesquisa no Brasil não era tão desenvolvida [...], não por ser menos ou mais importante, mas realmente o curso de licenciatura é mais fácil que o curso de bacharelado. Além disso, a licenciatura permite um trabalho muito antes do que quem faz o bacharelado, quem faz o bacharelado só vai ter emprego formal depois do doutorado [...]; eram muito raros os concursos pra universidade. [...]. Não acho que seja menos importante, mas acho que a dificuldade de terminar o curso é menor [...]; na época dele praticamente nem existia a ideia de se fazer pesquisa em Física (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Existe um discurso por parte dos entrevistados e entrevistadas de que o aluno num curso de Física é autodidata [...], ele tem que ser muito disciplinado e aprender sozinho. Como é essa questão pra você?

Eu acho que concordo um pouco [...]; a ajuda do professor é importante, mas não como aquele professor que dá aula formal o tempo inteiro, o outro fato que eu acho que é nós como professores de Física não

temos uma formação pedagógica, são muito poucos aqueles professores que tem essa capacidade de ensinar o conteúdo de uma forma que o aluno compreenda muito bem [...]. Por exemplo, considero que eu tenho a aprender nesse aspecto, até tô querendo começar a estudar mais a parte da Pedagogia, de método de ensino e de aprendizagem, mas eu ainda acho que o professor deveria ser mais mediador, deveria se deixar mais tempo pro aluno (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Existe também o estereótipo de que o professor universitário pesquisador que se preocupa com o ensino é aquele que não é produtivo.

“Isso eu acho que não [...]. Não sei se existe essa fala... Acho que existe uma coisa que é difícil, você ser produtivo e se dedicar ao ensino” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Você fez Física Bacharelado?

“Fiz bacharelado ouvindo as pessoas dizerem que licenciatura era a pior coisa do mundo [...]. Hoje em dia eu tenho vontade de processar essas pessoas” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

Em que sentido?

Porque licenciatura não servia pra nada, era quem não sabia que ia fazer licenciatura, que professor não ganhava nada [...], que não havia pesquisa. Pois é, aí numa disciplina que eu dei, eu não sabia o que fazer pra mostrar pro pessoal de licenciatura uma coisa mais interessante [...]; aí eu pensei assim: “ah, vou contar história”. Uma histórias da formação de estrelas, historinha do sistema solar... aí comecei na sala: “gente, na turma do meu filho, não sei se isso é ensino, se é metodologia, o que é isso, mas eu faço isso e as crianças adoram” [...] aí me apaixonei de uma forma impressionante [...], e quando tem paixão pra mim tá ótimo... (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

### 3.2 Aparência e postura pessoal em sala

*Você toma alguns cuidados pra entrar em sala de aula?*

“Tomo [...]; com relação à roupa [...]; normalmente uso roupa assim não muito de menininha (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

*Você já foi assediada por aluno?*

Assediada não, mas já teve uma gracinha assim... [...] eu não me lembro exatamente, mas eu lembro que pensei: “não posso relaxar muito com esse aluno, se não ele vai avançar mais...” [...]. Não foi com relação a ser mulher. [...] Eu me lembro dos meus colegas falando das professoras, isso é uma lembrança que eu tenho, de professora que é bonita, senta lá na frente e os alunos sentam pra esperar ela cruzar a perna... isso eu tenho bastante lembrança (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

A roupa de certa forma comunica, ela dá respeitabilidade? [...] Se você usar um vestido, um decote...

“Aí então talvez chame mais atenção de fato porque tem menos mulheres [...]. Eu acho que não tem nada a ver, mas infelizmente algumas pessoas te tratam diferente. (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.3 Assédio moral

“[A] minha turma tinha mais mulher do que o normal [...], aí a gente tomou aquele choque [...]. O assistente de um professor era horrível, ele se esfregava na gente...” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

E Ninguém reagia?

“Não [...], eu não sabia nem o que fazer [...] tava ali completamente perdida com aquele professor que gritava comigo [...], se fazia um relatório, ele dizia que tava errado, que era horrível, que eu não sabia fazer nada” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

E ele era assim com os alunos, com as alunas?

Com alguns alunos sim... [...] eram pessoas mais tímidas, mais inseguras, se você demonstrasse um pouco mais, enfrentasse ele, era um pouco diferente [...] Eu ficava perdida porque não tava preparada pra isso [...]. Meu sentimento foi de desistir completamente [...], tive aquele choque, aí, num determinado momento, tive uma professora de cálculo, de Matemática, que era fantástica [...], ela ia de salto agulha, ela usava um coque, ela não era uma mulher bonita, mas ela crescia sabe? Ela entrava na sala iluminada... [...] e aí essa mulher começou a falar das dificuldades dela, da história dela e colocava umas coisas interessantes tipo “você acham que foi fácil pra Isadora Duncan dançar pela primeira vez?” Aquilo foi dando certo apoio [...] (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

Situações constrangedoras, você não teve conhecimento?

“Eu já ouvi histórias entre orientando e orientador, da situação ficar difícil, mas isso eu acho que não tem a ver com ser homem ou mulher [...], qualquer relacionamento entre duas pessoas é complicado. [...], se o aluno quiser, ele estuda por conta própria e vai bem nas provas, depende do aluno” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.4 Gênero e ensino-aprendizagem

O ensino não é uma área que atrai muito a atenção por parte dos pesquisadores...

Eu não queria passar em concurso na [universidade federal] justamente por essa razão, porque eu não queria perder meu tempo dando aula e eu queria fazer pesquisa, minha ilusão era passar num concurso no CBPF. Desde que passei eu então falei: “bom, estão me pagando por isso, então eu vou lutar para que o ensino seja melhor” [...]; eu abri mão do meu tempo de pesquisa pra dedicar tempo ao ensino. O que eu acho errado é ser considerado que quem faz ensino é porque não é bom pesquisador [...] e acho que o pessoal que faz ensino peca por querer fazer com que todo mundo goste de Física, a ciência é elitista (Professora de universidade federal, 37 anos, casada, sem filhos; latino-americana).

E você acha que tem algum comportamento diferente entre mulheres e homens nesses cursos?

“As mulheres são sempre mais organizadas, escrevem bem mais, de melhor jeito, não perdem as informações, é o mesmo que você vê numa escola de primeiro, segundo grau” (Professora de universidade federal, 37 anos, casada, sem filhos; latino-americana).

Na escola você tinha um perfil já voltado para a área de exatas?

“Eu fiz o ensino médio numa escola de [cidade do interior de São Paulo] que era ligada à Engenharia [...] então ela tinha essa ênfase para exatas. [...] eu não tive, por exemplo, Filosofia” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

Algumas mulheres relatam terem experiências negativas no curso de Física.

“Eu nunca tive problema [...], eu era uma das melhores do curso quando eu fiz a graduação [...], na minha turma entraram setenta pessoas no total, eram dez mulheres” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Na sua sala de aula [...] com alunos da Física, se você tivesse que cotizar entre os melhores alunos, você diria que são mais homens ou mulheres?*

“Maior número de homens, mas maior relativo [...], eu acho que tem um bom número de mulher” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Elas diferem do comportamento dos rapazes?*

“Olha, eu não noto [...], os dois melhores alunos da turma são homens, mas eu acho que isso não é indicativo de nada [...]. Tinha uma menina que sempre vinha tirar dúvida comigo, ela tinha postura que eu acho que todo aluno devia ter... tem dificuldade, vai atrás (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Você acha que o curso de Física é voltado muito para um aluno autodidata?*

“Depende do professor, depende do envolvimento do professor, como ele vai dar o curso, eu procuro discutir tudo [...], não peço nada em prova que eu não tenha discutido em sala de aula” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.5 Machismo na Física

Os trechos abaixo transcritos não surgiram de uma única pergunta específica, mas, sim, de desdobramentos de questões similares que abordavam o mesmo tópico, a saber, discriminações veladas ou não na academia.

“Falamos aqui, no convívio, que eu sou a brava, porque eu sou brava mesmo, pra eles não montarem em cima, porque aqui é um monte de homem [...]; eu sempre ouço eles dizendo que não existe mulher boa na área de Física, eu sinto que esse departamento é um pouco machista. Eu não me intimido” (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

E você vê diferença de comportamento entre alunos e alunas em sala de aula? Você percebe diferenças de reações ou mesmo de dificuldades?

Eu acho as alunas mais tímidas, elas são mais acuadas desde o começo, igual eu era no começo, então eu vejo que algumas alunas entram no mestrado, sabe aquelas meninas [...] não é aquela firmeza ainda? Aí eu falo com elas: vai aprendendo comigo, tem que ser brava [...]. Você entra na área de Física já com a ideia de que quem sabe Física é homem... então você entra com essa visão que só tem homem (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Como é que você lidou com isso?

“Eu quero fazer e vou fazer, não interessa o que eles pensam... então eu vou brigar. [...] Eu estudava sozinha [...], então eu era muito caxiona, eu fazia todos os exercícios de Matemática, na sala o professor até falava: ‘menos a Ariete, quem fez os exercícios?’” (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Você falou que, de certa forma, abriu mão da sua vida pessoal...

[E]u abri mesmo [...], na verdade, a minha carreira vem em primeiro lugar, eu vim embora [da França, doutorado sanduíche] e falei: eu quero entrar é na federal; desde o começo meu sonho sempre foi entrar aqui como professora... [...] eu tracei isso. Trabalhei muito [...], às vezes eu ia embora três horas

da manhã. Eu gosto muito de dar aula [...], sou uma professora que gosta muito de ouvir os alunos, [...] no primeiro dia de aula eu já marco as provas [...], o que tá ficando de lado é a pesquisa, [...] e administração ocupa muito tempo, mas eu tô tomando ela de volta [...] (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Você gostaria de comentar algum aspecto que passou pela entrevista ou alguma questão que você queira colocar?

“O número de mulheres na Física vem aumentando, então eu acho que vem do interesse das pessoas, eu acho que tá mais aberto mesmo do que era antes, talvez antes fosse que pior do hoje” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

Vimos que uma professora afirma ter que se vestir de forma sóbria, quase masculina, para evitar o assédio e os comentários por parte do alunado masculino. Isso pode ser interpretado como uma “exigência” – tácita – de negação da especificidade dos corpos, da feminilidade como prova de competência, não só nos laboratórios e práticas de campo, mas também na sala de aula. Ademais, o corpo “desfeminizado” não atrai o olhar e o desejo masculinos, o que se mostra um fato curioso, pois, ao invés de os acadêmicos (alunos, professores) serem também educados, socializados para serem respeitosos com as poucas mulheres que ali circulam, isso não aparece nas falas, ou seja, são as mulheres que devem se esconder, escamotear sua feminilidade para evitar o “natural” desejo masculino.

Uma entrevistada se sentia intimidada e humilhada por um professor homem e encontrou estímulo e apoio para continuar na graduação na trajetória de perseverança de uma de suas professoras. Isso aponta para um dos pilares que defendemos no estudo mais amplo: a importância de haver mais mulheres – professoras, pesquisadoras, gestoras – nos cursos de Física e de ciências exatas em geral, a fim de que tal presença permita não somente alianças formais, mas também atinja positivamente o psiquismo dos alunos e, especialmente, das alunas, mostrando que é possível para elas ascenderem na carreira. Relativamente à licenciatura, uma entrevistada expressa um fenômeno macrossocial no Brasil: a desvalorização – não somente financeira, mas também simbólica – dessa carreira. Nos centros de estudo de ponta, como foi o caso das instituições pesquisadas, tal fenômeno é ainda mais sintomático.

Diferentemente das mulheres-cientistas, os homens-cientistas conseguem coexistir a vida pessoal com a profissional sem maiores problemas, não sendo significativa nos relatos deles a família como elemento de estresse, culpa, conflitos ou impedimento profissional, como foi descrito pelas mulheres (TEIXEIRA, VILLANI e NASCIMENTO, 2008). Com relação às áreas de concentração dentro das áreas científicas e tecnológicas, caso da Física, as mulheres se encontram nas áreas teóricas, “mais baratas” se comparadas às áreas experimentais (custo financeiro para se montar e manter um laboratório, pesquisa de campo, por exemplo). As áreas teóricas também oferecem conveniências para as mulheres que desejam ter famílias, pois os horários são mais flexíveis que o tempo imposto em experimentos laboratoriais.

Como estratégia para atingir uma suposta profissionalização, essas mesmas mulheres tendem a assumir discursos e comportamentos uniformizados, usualmente identificados como pertencentes a uma “lógica masculina” e que, de certa forma, manifestam em sala de aula, junto a alunos e alunas. Tais condutas são, de fato, estratégias de sobrevivência profissional: na relação com colegas e, até mesmo, com alunos mais “ousados”, evitam o assédio. Assim, muitas afirmam ter que adotar posturas mais agressivas e pouco amigáveis para serem respeitadas. Porém, mulheres parecem, ao se defenderem, cultivar outros valores, no caso, um desprezo para com mulheres que não sejam das áreas científicas, de outras áreas ou mesmo direcionado a indivíduos que não optaram pelo bacharelado – nesse caso, sutil desprezo para com futuros professores e professoras.

Tais comportamento e percepção parecem repetir padrões tradicionais de relacionamento (misógino, heteronormativo, androcêntrico) ainda fortemente persistentes nos cursos nas áreas

científicas e tecnológicas. Esse *ethos* e o modelo de comportamento, visão de mundo e de ciência podem gerar estranhamentos e rejeições de indivíduos (homens *gays* ou mulheres) que pleiteiam ou mesmo chegaram a ingressar nesses cursos, não sendo capazes (informados, empoderados, protegidos) de identificar que tais dificuldades nos cursos não são apenas de mérito, mas expressam estruturas de poder e preconceitos, nesse caso, estratégias de exclusão e discriminação de gênero ainda nas carreiras de graduação. Não há, portanto, a tão defendida absoluta neutralidade acadêmica.

Particularmente ao tema ora tratado, a literatura na área de formação docente já evidenciou que apesar dos cursos de licenciatura, num curto período de docência muitos(as) estudantes tendem a repetir modelos de docência vividos em trajetórias escolares, ou seja, tendem a agir como seus antigos professores (TEIXEIRA, 1998). Esse aspecto continua encoberto para a área do ensino superior, em que as questões didáticas ainda se mantêm obscuras, relegadas às faculdades de educação e/ou de psicologias, quase ignoradas pelos profissionais (cientistas-docentes) de outras áreas.

#### 4. Conclusões

É notável desconsiderar o avanço das mulheres na esfera pública, o crescimento do acesso aos ensinos médio e superior, bem como a ascensão a ocupações que antes eram privilégios masculinos, como é o caso, por exemplo, da Presidência da República. Contudo, a despeito dessa evolução, a dominação masculina persiste, mesmo que “maquiada” e/ou transmutada. Esse é o caso, por exemplo, das mulheres que negam a feminilidade e adotam uma postura masculina, conforme narrado por algumas entrevistadas.

Em vários espaços sociais, como é o caso da academia, ainda está presente a assimétrica atribuição de valor às atividades masculinas e femininas. Isso se concretiza, por exemplo, na distribuição desigual de salários, no menor acesso das mulheres aos cargos comissionados ou a bolsas de pesquisa mais vultosas. A predominância dos homens nos cargos de chefia, administrativos e de professores titulares – no caso das instituições públicas – e a presença maciça de mulheres em cursos e profissões “de apoio”, de cuidado e artísticas indicam a prevalência do fenômeno aqui discorrido.

A sociedade brasileira ainda permanece fortemente marcada por crenças de uma “natureza” dos sexos, dividindo espaços, interesses e fazeres. Nas organizações escolares, essas crenças também ganham corpo, confirmadas nas relações estabelecidas entre os indivíduos, nas metodologias de ensino, nas “vocações” e nos interesses individuais, enfim, nas várias rotinas e práticas escolares. O reflexo disso no ensino superior é que, inseridas no processo de divisão social do trabalho, as acadêmicas brasileiras vivenciam, não tanto como suas colegas da iniciativa privada, processos de flexibilização e de precarização do trabalho docente, como, por exemplo, ter que ministrar disciplinas que não são exatamente as suas específicas.

No Brasil, a participação cada vez maior de mulheres nos cursos de ensino superior tem sido evidenciada por avaliações do Inep (2007). A escolarização das brasileiras é superior à dos homens em todos os níveis. Apesar dessa superioridade numérica, raras mulheres ocupam cargos de prestígio e poder, ou postos mais bem pagos, mantendo menor produção e, conseqüentemente, inferior obtenção de bolsas e financiamento para pesquisas, quando comparadas aos homens. Não basta, portanto, apenas garantir o acesso das mulheres aos cursos superiores, mas também estabelecer medidas mais enérgicas quanto às mudanças estruturais e legais no interior das organizações, afetando suas micropolíticas.

De fato, nenhum sistema legal é capaz de inibir completamente e sozinho as manobras diretas e indiretas de exclusão ainda comuns nos ambientes acadêmicos. Essas práticas perniciosas não são fáceis de serem detectadas e, em tempos de ações afirmativas, subsistem com novos formatos e “roupagens”. Em nosso estudo, vimos como tais processos de exclusão e discriminação de gênero ocorrem, sendo promovidos até mesmo pelas próprias mulheres, umas em relação às outras.

As instituições de ensino são exemplos ricos desses processos de maximização de poderes e interesses por grupos e indivíduos dominantes, elegendo aqueles(as) que terão sucesso e aqueles(as) que serão excluídos(as). Tal processo sustenta uma percepção equivocada de que sucessos e fracassos são simplesmente resultantes de competências ou deficiências individuais. Resistir e enfrentar essas dinâmicas de exclusão não é simples para as mulheres. Muitas sequer percebem que são excluídas ou cerceadas nas organizações por questões de gênero. Parcialmente, isso decorre de uma débil formação na autopercepção das mulheres para o mundo profissional, processo que vem desde as primeiras instâncias de socialização (na família, na escolarização inicial, nos sistemas religiosos):

Para tanto, são necessários modelos, exemplos concretos, atividades práticas, professores apaixonados e apoio entusiástico. É preciso mais professoras mulheres, a servir como modelo para encorajar um número maior de jovens garotas a escolher a Física como carreira profissional. Com um pouco de perseverança, as garotas deixarão de ver a física como carreira profissional [...] as garotas deixarão de ver a Física como uma “área masculina” e passarão a considerá-la como uma plataforma concreta sobre a qual construir seu futuro (GARG e AGRELLO, 2008, p. 1305).

Ao chegarem ao mundo acadêmico, competitivo por regra, mesmo as mulheres com egos e autopercepções firmes podem fraquejar. Na micropolítica do poder, várias são as estratégias historicamente utilizadas para minar a autoconfiança dos competidores. Apesar do discurso da inclusão e do acesso irrestrito, não há recursos e cargos para todos, logo, estratégias de desempoderamento e de eliminação são recorrentes nos meios acadêmicos. Na hierarquia acadêmica, os sujeitos mais poderosos ainda são os homens (e poderíamos aduzir os brancos, os heterossexuais), portanto, na escassez de recursos, as mulheres (e, concomitantemente, os não brancos, os homossexuais) são os sujeitos mais suscetíveis de serem prejudicados. Diante disso, pensamos que talvez um dos motivos para a animosidade e, algumas vezes, hostilidade de acadêmicas (professoras e pesquisadoras) para a ascensão de alunas possa ser vista como uma estratégia inconsciente de “eliminação” de possíveis rivais.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLACKMORE, J. Disciplining feminism: a look at gender-equity struggles in Australian Higher Education. In: ROMAN, L.; EYRE, L. (Ed.). *Dangerous territories: struggles for difference and equality in education*. New York: Routledge, 1997. p. 75-96.

BUTTELLI, F. G. K. Ritos e igualdade de gênero: uma análise da potencialidade de construção de (des)igualdade de gênero nos ritos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 127-143, jun./2008.

FIDALGO, F. S. O. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho e educação*. Belo Horizonte, n. 0, p. 4-109, jul./dez. 1996.

GARG, R.; AGRELLO, D. A. Mulheres na Física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 1, p. 1.301-1.306, 2009.

INEP. *Trajatória da Mulher na Educação Superior Brasileira: período de 1991 a 2004*. Brasília: MEC; Governo Federal do Brasil, 2007.

SCOTT, J. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300016&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300016&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 10 nov. 2004.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. M. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 1, p. 73-94, 2004.

NASCIMENTO, S. S.; PLANTIN, C.; VIEIRA, R. D. A validação de argumentos em sala de aula: um exemplo a partir da formação inicial de professores de Física. *Revista Investigações de Ensino de Ciências da UFRS*, v. 13, n. 2, p. 168-185, 2008.

TEIXEIRA, A. B. M. Física azul, português rosa. Onde isto deságua?. *Presença Pedagógica*, v. 16, n. 94, p. 31-45, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M. (Coord.). *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: GSS/FAE/UFMG, 2011. Agência Financiadora: CNPq.

\_\_\_\_\_. *The domestication of primary school teaching: a Brazilian study case*. 1998. Thesis (PhD in ) – London, Institute of Education, University of London, 1998.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, S. S.; VILLANI, C. E. Exploring modes of communication among pupils in Brazil. *Gender and education*. London, v. 20, n. 4, p. 387-398, jul. 2008.

THERRIEN, A. T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: Educ, 1998.

WAGNER, A.; ACKER, S.; MAYUZUMI, K. *Whose university is it anyway?* Toronto: Sumach Press, 2008.

Recebido em março de 2013.  
Aprovado em agosto de 2013.



## RELAÇÕES DE GÊNERO EM UM CURRÍCULO DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS: QUANTOS CHAVEIROS ELE TEM?

### GENDER RELATIONS IN A MATHEMATICS CURRICULUM TO THE EARLY YEARS: HOW MANY KEYRINGS DOES HE HAVE?

*Lívia de Rezende Cardoso<sup>1</sup>  
Jailma dos Santos<sup>2</sup>*

**RESUMO:** “Meninas não gostam de cálculos” e “meninos são predispostos às exatas” são alguns ditos construídos em torno da aprendizagem da Matemática. Torna-se imprescindível, então, analisar como se dão as aprendizagens no currículo escolar acerca dos conteúdos matemáticos, bem como se o ser homem e o ser mulher interferem nesse processo. Neste artigo, analisamos como as relações de gênero são produzidas na educação matemática em uma série dos anos iniciais do ensino fundamental e quais as suas implicações. Para tal análise, realizamos um período de observação em escola pública inspirada nas discussões de discurso foucaultiano e etnografia. Nesse processo, um diário de campo foi construído com base no registro de vivências, diálogos e acontecimentos. Com base nisso, observamos que meninos participam mais que meninas nas aulas e que a professora os incentiva a participarem nessa disciplina. Além disso, o currículo escolar, incluindo-se o livro didático, ensina funções a meninos e meninas, adequando-os(as) a certas normas culturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação matemática. Currículo. Relações de gênero.

**ABSTRACT:** “Girls do not like calculations” and “boys are predisposed to exact sciences” are some sayings built over time around the learning of Mathematics. It becomes essential, therefore, to analyze how the learning take place in the school curriculum about the mathematical content, as well as being a man and being a woman interfere in this process. In this article, we examine how gender relations are produced in mathematics education in the early years of elementary school. For this analysis, we conducted an observation period in public school inspired by discussions of Foucauldian discourse and ethnography. In this process, a field diary was built to record experiences, dialogues and events. From this, we observed that more boys than girls participate in class and the teacher encourages them to participate in this discipline. In addition, the curriculum teaches the roles boys and girls, adapting to their cultural norms.

**KEYWORDS:** Mathematics education. Curriculum. Gender relations.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (FaE/UFMG) e Professora do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livinha.bio@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe, professora da rede municipal de Moita Bonita. E-mail: jailmarsantos@gmail.com

## 1. Introdução

“Meninas não gostam de cálculos” e “meninos são predispostos às exatas” são alguns ditos construídos socialmente, ao longo dos tempos, em torno da aprendizagem da Matemática. Tais ditos provocam marcas, efeitos nos sujeitos escolares. Torna-se, então, imprescindível analisar como se dão as aprendizagens de ser homem e de ser mulher por meio do currículo (PARAÍSO, 1997), em geral, e na educação matemática, em particular.

Neste artigo, temos como questão de pesquisa: como as relações de gênero são produzidas em um currículo de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental? Assim, pretendemos investigar como os ditos sobre meninos e meninas provocam efeitos no ensino e na aprendizagem de Matemática em um currículo específico.

Entendemos currículo, aqui, como um artefato que diz como sujeitos “podem ser, como devem proceder e o que devem tornar-se” (PARAÍSO, 2006, p. 97); como territórios culturais “sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2002, p. 135). Atentas às disputas culturais, buscamos pelas especialidades demandadas aos sujeitos e como tais demandas produzem efeitos generificados a depender dos discursos que passam a atuar nesse currículo.

Compreendemos gênero, neste trabalho, como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2010a, p. 24). Afinal, a inscrição de gêneros nos corpos “é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2010, p. 11). Ao concordar com tais definições, importa entender o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’” (LOURO, 1997, p. 22). Importa, assim, demarcar essa categoria como construções. Tais construções são da ordem da performatividade que seria a “reiteração das normas” (BUTLER, 2010b, p. 163).

Ao entender gênero como uma construção cultural que pauta a forma como nos vemos e nos constituímos (LOURO, 1997), e currículo escolar como constituidor de subjetividades generificadas (PARAÍSO, 1997), esta pesquisa inspira-se na análise discursiva de Michel Foucault (2009), para o qual nos colocamos no interior de um discurso ao nível de uma proposição. Nesse âmbito, a partilha entre o verdadeiro e o falso não é arbitrária, modificável, institucional, nem violenta. Mas, numa outra escala, se puséssemos a questão do saber no interior de nossos discursos, este seria a vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história e que rege nossa vontade de saber.

Na análise do discurso, é necessário mostrar como os diferentes discursos “remetem uns aos outros, organizam-se em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significação que pode ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2005, p. 134). Ao atravessar professores(as) e alunos(as) no currículo investigado, discursos convidam sujeitos a se posicionarem por meio de “práticas [,] pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios” (FOUCAULT, 2006, p. 11). Isso corresponde à investigação dos modos de subjetivação, que “são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (PARAÍSO, 2006, p. 101). Nesse processo, estabelece-se o governo de sujeitos, que “implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 1982, p. 2).

Com essa noção de discurso foucaultiano, é possível investigar como a educação matemática é atravessada por diferentes discursos generificados, construindo-se papéis diferenciados para alunos e alunas, e como saberes e verdades sobre eles e elas são disponibilizados de modo que tais sujeitos sejam convidados a se posicionarem como sujeitos de tais discursos, que, quando generificados, são históricos e produzem os sujeitos que somos hoje.

Para desenvolver tal análise em um currículo de Matemática, realizamos um período de observação inspirada nas discussões em torno da etnografia. Segundo Wielewicky (2000), a definição

de etnografia em dicionários é bastante vaga: estudo dos povos e de sua cultura. Segundo Junior (2003), a etnografia interessa-se pelas culturas. Em vez de dedicar-se a conhecer fatos, a etnografia estaria voltada a compreender como esses fatos são vividos. Nesse processo, um diário de campo é construído com base no registro das vivências, dos diálogos e acontecimentos em um dado local (CARDOSO e PARAÍSO, 2013).

A etnografia foi desenvolvida, então, em uma escola municipal da cidade de Moita Bonita (SE), na turma do 5º ano do ensino fundamental, no primeiro semestre letivo do ano. Os sujeitos da pesquisa são os(as) estudantes (30 alunos e alunas) e a professora da referida turma. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram as conversas e as observações realizadas. Nesta pesquisa, um diário de campo foi construído, no qual registraram-se: as aulas de Matemática da professora, as atividades realizadas no quadro e no livro, as conversas ouvidas e realizadas com todos(as). Para maior aprofundamento sobre o que pesquisávamos, realizamos uma análise do livro didático utilizado nesse currículo.

## 2. Relações de gênero na escola

No que se refere ao conceito de gênero, Scott (1990) afirma que ele foi construído aos poucos, por partes. Porém, segundo a autora, o núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (PARAÍSO, 1997, p. 27). Parece que a definição de gênero, tal como foi construída por Scott (e que orienta as reflexões deste estudo), realmente tem grande potencial analítico e, por isso, pode ser usada para examinar diferentes processos sociais. Assim, acreditamos que os efeitos das relações de gênero estão presentes nas diversas relações sociais e institucionais, como a escola, e devem ser analisados no interior das práticas correspondentes, como é o caso do currículo escolar (PARAÍSO, 1997, p. 27).

Segundo Louro, as lembranças escolares parecem menos duras atualmente se as compararmos à educação de séculos passados. Mas, hoje, tem-se consciência de que a escola também deixa marcas expressivas nos corpos e ensina a usá-los de uma determinada forma. Ensinam-se meninos e meninas a serem dóceis, discretos, gentis, a obedecer, a pedir licença e a pedir desculpas (LOURO, 1997). Nesse processo curricular de produção de comportamentos, vale destacar, por um lado, que “gênero é campo de silêncio do currículo formal” (PARAÍSO, 1997, p. 24), no sentido de não dar espaço para discussões e desconstruções. Entendemos, por outro lado, que um “currículo ensina muitas coisas relativas ao gênero” (PARAÍSO, 1997, p. 2).

A literatura sobre a feminização do magistério e os estudos sobre “escolas normais” tratam o magistério como um curso que atende a uma clientela basicamente feminina (PARAÍSO, 1997, p. 29). Assim, pode-se dizer que a Pedagogia é permeada por questões de gênero. No entanto, geralmente, as(os) professoras(es) o ignoram, talvez porque ele não esteja entre os saberes selecionados e considerados legítimos para serem transmitidos às novas gerações (PARAÍSO, 1997, p. 34).

Para Louro (1997), da arquitetura aos arranjos, dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas, das técnicas de ensino às estratégias de avaliação, tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola –, uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles(as) que não participam dela. Tudo isso culmina em uma instituição de desigualdade, ordenamentos, hierarquia e que está estreitamente imbricada com as redes de poder que circulam numa sociedade (LOURO, 1997). De acordo com a autora:

Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres (LOURO, 1997, p. 90).

Tais desigualdades nas relações de gênero na escola marcaram os sujeitos de modo a encontrarmos algumas pesquisas que as denunciam. No currículo dos reagrupamentos escolares, por exemplo, o lugar de quem apresenta baixo desempenho na leitura e na escrita é considerado muito mais esperado dos meninos do que das meninas, porque o menino é considerado como possuindo qualidades e características que dificultam esse processo: desatenção, desobediência, desconcentração e indisciplina. Nesse currículo, uma menina errar, não saber ler, é inconcebível. Ela usurpa um lugar que não é dela, pois o lugar do erro, da defasagem escolar, é reservado ao menino (PARAÍSO e GONÇALVES, 2009).

Costa (2006) relata que desvendar o feminino na construção do conhecimento vem de encontro às preocupações de uma área ainda em construção no Brasil – Gênero e Ciência –, mas fértil em abordagens e análises sobre a participação de mulheres na ciência, na geração do conhecimento. Lopes (2005) afirma que a ausência das mulheres na ciência diz respeito à predominância de uma ideologia que continua sustentando a objetividade, a neutralidade, a racionalidade da ciência e a existência de poucas mulheres para escrever sobre a relação de gênero e ciência (COSTA, 2006). Cardoso (2011) analisou o currículo de aulas experimentais de Ciências e constatou que há um discurso generificado que produz alunas destinadas ao fazer manual e alunos que raciocinam sobre o que é investigado. Em um currículo de educação infantil, Carvalhar (2009) identificou a subjetividade princesa para meninas e sapo para aqueles(as) que não se enquadram em um dos comportamentos generificados.

### 3 Relações de gênero na educação matemática

A pesquisa realizada por Walkerdine (1995) sobre garotas e garotos e a Matemática revelou claramente as formas pelas quais essa relação não é uma simples questão de as garotas fracassarem e os garotos terem sucesso na disciplina. Na verdade, pode ocorrer de as garotas se saírem bem e os rapazes, mal. Essa autora argumenta, portanto, que não é que as garotas vão mal em matemática, mas que a “verdade” do desenvolvimento infantil patologiza e define seu desenvolvimento de uma forma que ele tem de ser lido como ruim (WALKERDINE, 1995).

A pesquisa de Carvalho (2009) procurou perceber o que as professoras consideravam fundamental avaliar e como o faziam nas séries iniciais. Além disso, a autora avaliou em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam nesses julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento tanto de meninas quanto de meninos. De acordo com os dados, comportamentos ligados à manifestação mais explícita de aspectos da feminilidade também eram, aos olhos das professoras, pouco propícios ao sucesso escolar. Segundo as professoras, esse despertar da sexualidade, como a incorporação de uma série de características de uma feminilidade sedutora, estaria atrapalhando o desempenho escolar (CARVALHO, 2009). Verificou-se, ainda, que as masculinidades e suas características pareciam mais opacas e ainda menos questionadas na escola que a feminilidades. Assim, o bom desempenho escolar só estaria muito frouxamente articulado ao comportamento disciplinado e não se poderia explicar por esse caminho os problemas escolares dos meninos (CARVALHO, 2009).

O desempenho bem sucedido em Matemática consistiria na aquisição de conceitos, estágios particulares de pensamentos lógicos. Nessa visão de aprendizagem, a compreensão real (baseada em conceitos) deve ser contrastada com a obediência à regra ou memorização (WALKERDINE, 2007, p. 8). O ensino da Matemática é abordado de modo diferente conforme seus objetivos enfatizem um lado da distinção ou outro. O lado a ser enfatizado pode depender do que o educador pensa ser a utilidade da educação matemática ou de que uso os(as) alunos(as) farão dela (WALKERDINE, 2007). Nessa educação, então, a distinção “procedimental-propocional” é a base do ponto de vista que afirma que seguir regras é o suficiente para a vida diária. Para entender matemática apropriadamente, uma pessoa necessita compreender sua base conceitual (WALKERDINE, 2007, p. 11).

O sucesso na Matemática é tomado como uma indicação do sucesso em raciocinar. A Matemática é vista como o “desenvolvimento da mente lógica e racional” (WALKERDINE, 2007, p. 12) e, por isso, destinada aos meninos. Assim, “as meninas podem ser capazes de fazer Matemática, mas uma boa performance não deve ser equiparada a um raciocínio apropriado” (WALKERDINE, 2007, p. 12). Isso mostra como chegamos ao senso comum de que as meninas são o oposto das “ciências duras”, das exatas e da Matemática.

#### 4 Relações de gênero em um currículo escolar

Neste tópico, desenvolvemos o argumento de que, no currículo das aulas de Matemática investigado, produzem-se diferenças na aprendizagem entre alunos e alunas. Para desenvolver tal argumentação, dividimos o tópico em duas partes. Na primeira delas, discutimos como professora e alunos(as) acreditam que meninos são melhores em Matemática. Além disso, trazemos fragmentos do diário de campo para mostrar como, na prática, meninos e meninas são efeitos das práticas discursivas. Na segunda parte, discutimos como papéis de gênero são divulgados em atividades, problemas matemáticos e livros didáticos.

##### 4.1 Produzindo a diferença

No currículo de Matemática investigado, pudemos observar que os meninos são produzidos para terem mais facilidade do que as meninas no aprendizado. Eles são estimulados a participarem mais e dizem gostar da aula de Matemática mais do que das outras disciplinas. Os meninos são mais espontâneos na aula de Matemática que as meninas, eles participam mais e interagem uns com os outros. Já as meninas gostam mais das disciplinas de artes e religião, segundo a professora. Assim, observamos, nesta investigação, que a experiência feminina não é parte integrante do currículo de Matemática. As questões de gênero estão presentes constantemente nas relações em sala de aula (muitas vezes de forma oculta, para as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem), como se fossem as grades do currículo formal (PARAÍSO, 1997).

Desse modo, de acordo com a professora investigada, os meninos se identificam com a Matemática, e as meninas, com as outras disciplinas. Se esse estudo confirma que elas têm papel secundário na Matemática, outros mostram que não é em toda ciência que as mulheres estão presentes. Entre as ciências, a participação feminina só é maioria nas ciências humanas e Linguística, sendo muito pequena nas ciências exatas (MELO e OLIVEIRA, 2006).

Em entrevista que fizemos com alunos(as) do 5º ano visando averiguar a conformidade ou não com o discurso da professora e as dificuldades encontradas na aprendizagem das disciplinas, os meninos dizem que sentem dificuldades em algumas disciplinas, como História, Geografia e Redação. Todos que entrevistamos, porém, disseram que gostam muito de Matemática, que não sentem dificuldade em aprender os conteúdos da matéria e que adoram as aulas de Matemática.

Os meninos comentam que o assunto de matemática é muito fácil (Diário de campo, 1 mar. 2012). Em outra situação, a professora pediu para os alunos usarem a tabuada para responder uma atividade e um menino disse: “Eu não preciso de tabuada” (Diário de campo, 6 mar. 2012). Os meninos ficam zoando as meninas, dizendo que são inteligentes, quando uma menina errou a resposta no quadro (Diário de campo, 28 fev. 2012). Sentimos que entre eles estabelece-se uma competição, e que elas, por outro lado, aceitam passivamente essa condição de “menos inteligentes” dita por eles. Ao se considerarem como essência natural as características que se destinam a cada ser, produz-se o que foi estudado por Cardoso: meninas são florzinhas, “calminhas, anjinhos e lindinhas” e meninos são “espinhos que são, por sua vez, seres resistentes, fortes e competitivos” (CARDOSO, 2011, p. 9).

Em relação às meninas, elas dizem gostar mais das disciplinas de Português, História e Geografia. Somente uma disse que gostava de Matemática, porque é mais fácil de entender. As outras falaram que sentem muita dificuldade para aprender Matemática. Na verdade, é certo que

o gênero manifesta-se de diferentes formas no currículo em ação que investigamos. No entanto, ele é também um campo de silêncio do currículo oficial, pois naturalizam-se essas relações e os comportamentos produzidos (PARAÍSO, 1997, p. 28).

Afirmamos, aqui, que essa desigualdade de gênero é naturalizada porque os sujeitos envolvidos nesse processo não observam que isso é construído por eles mesmos. Um exemplo de que isso acontece é quando a professora deu início à aula com uma atividade de decomposição de números. Em seguida, pediu para os(as) alunos(as) responderem no quadro, e, como de costume nesse currículo, os meninos são chamados a participarem mais que as meninas (Diário de campo, 23 fev. 2012). Nas observações feitas na sala de aula, notamos que a professora direciona a aula de Matemática para os meninos, chama-os para responder as atividades no quadro, elabora problemas matemáticos envolvendo os nomes deles e eles gostam de participar das aulas.

Isso está de tal modo naturalizado que a professora não investe nas meninas nessas aulas. Na correção de uma atividade, a professora chamou os(as) alunos(as) para irem até o quadro por fila. Das cinco filas que existem na sala, ela chamou quatro meninos, e uma menina e esta não quis ir responder (Diário de campo, 1 mar. 2012). Essa aluna não teve incentivo da professora para ir responder à questão. Quando as meninas não queriam responder, ela não insistia e ficava por isso mesmo, solicitando um menino para responder. Ao solicitar mais os meninos e incentivá-los mais do que as meninas, a professora produz uma diferença. Uma situação parecida foi pesquisada por Cardoso (2011) em aulas experimentais de Ciências. Nessa pesquisa, constatou-se que, ao confirmar o predomínio de escolhas pelas meninas para fazer o experimento e dos meninos para pensar sobre eles, a professora indica que meninos são melhores alunos que meninas (CARDOSO, 2011, p. 15).

No currículo aqui em questão, em outro momento, a professora chamou cinco alunos(as) para o quadro, três foram meninos e duas meninas (Diário de campo, 8 mar. 2012). Em outra atividade, dos seis itens que a professora passou, dois foram respondidos por meninas e quatro foram respondidos por meninos (Diário de campo, 14 fev. 2012). Em uma atividade, da primeira até a quarta questão, a professora chamou os meninos para responderem no quadro. Na quinta, ela fez o sorteio no diário, sorteando uma menina. Ela não quis ir responder e passou a vez para outra menina, que também não foi responder à questão; a professora fez outra tentativa chamando outra menina, que respondeu não obtendo sucesso. Em seguida, pediu para que um menino respondesse (Diário de campo, 16 fev. 2012). Nesse currículo, foi constante: os meninos são a maioria para responder as atividades. Os meninos têm mais incentivo da professora para ir ao quadro responder às atividades.

Nas correções da tarefa de casa, quase todas são respondidas pelos meninos. Muitas vezes é a professora que os chama e, em outras, eles mesmos se habilitam a ir (Diário de campo, 1 mar. 2012). O entusiasmo da professora dando aula é muito bom, ela tem uma interação muito forte com os meninos e está sempre chamando-os para prestarem atenção. Ela pergunta oralmente a resposta da atividade, a maioria que responde são os meninos, e depois ela chama o menino para responder no quadro (Diário de campo, 13 mar. 2012).

Na aula do dia 28/02, a professora continuou o mesmo assunto da aula anterior: números romanos. Logo depois, pediu para um menino explicar o que havia entendido. O aluno explicou da mesma forma que a professora tinha explicado na aula passada, que os números romanos são usados para capítulos de livro, mostradores de relógios, etc. Ela disse que ele estava de parabéns e que havia entendido o conteúdo (Diário de campo, 28 fev. 2012).

Um currículo é, sem dúvidas, um artefato que ensina, transmite e apresenta conteúdos, saberes, conhecimentos, habilidades, competência, culturas, valores, condutas e modos de ser, estar e viver. Trata-se de uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 1995 *apud* PARAÍSO, 2010) que, ao exercer essa função, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e divide os sujeitos entre quem sabe e quem não sabe, quem é bom e quem é mau aluno, quem tem bom e quem tem baixo desempenho, quem segue e quem não segue as regras etc. Ensinar, portanto, é muito diferente de aprender (PARAÍSO, 2010, p. 1).

A demanda pelo amor e pelo afeto na educação está espalhada por diferentes discursos e se presta a envolver sujeitos e governá-los (PARAÍSO, 2010). No currículo não é diferente. O afeto é lançado por alguns educadores a alunos e alunas de modo a envolvê-los(as) nas aulas e, assim, fazê-los(as) aprender o que se deseja. Além disso, dessa forma, os discentes se sentem mais à vontade para debater os conteúdos nas aulas. No currículo aqui investigado, notamos esse investimento no afeto. No entanto, percebemos nas observações que a interação da professora é muito maior com os meninos (Diário de campo 8 mar. 2012), isto é, a professora investe mais nos meninos e, às meninas, ela não dá muita importância nas aulas de Matemática. Afinal, como ela mesmo disse, eles sabem mais Matemática do que elas.

Outro exemplo de como isso se opera foi quando a professora iniciou um novo assunto, “ordem e classe”, e pediu para os alunos(as) escreverem no caderno. Logo pediu para os(as) alunos(as) lerem a questão e chamou alguns deles para responder na lousa. No item “a) 4603”, um aluno aceitou responder; “b)76421” foi respondido corretamente por uma aluna; No item “c) 5039004”, uma aluna errou e a professora não fez nenhum comentário (Diário de campo, 13 fev. 2012). Quando são as meninas que respondem a atividade e erram, a professora simplesmente as manda voltar e sentar, sem explicar onde elas precisam melhorar. O diálogo da professora com as meninas é diferente do que tem com os meninos. Com eles, ela sempre está elogiando pelas atividades feitas, e com elas, menosprezando, dizendo que eles são melhores.

Assim, o currículo investigado, além de ensinar muito sobre gênero, também opera, nos mais diferentes ensinamentos, com pensamentos e raciocínios generificados, que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas. Cobram-se “condutas adequadas” a seu sexo e confinam-se certos(as) estudantes a uma compreensão de si mesmo como “problemáticos” e “fora da regra” (PARAÍSO, 2010, p. 3). Em uma outra pesquisa, constatou-se que, apesar de terem um melhor índice de aprovação, as meninas são menos citadas como brilhantes e inteligentes por “não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo” (CARVALHO, 2009, p. 562).

Ao se considerar o sexo que portam os discentes para saber se serão bons ou maus na Matemática, podemos afirmar que o problema de defasagem das meninas nesse currículo é da “ordem do biológico” (CARDOSO, 2011, p. 17). Nas aulas de Matemática, há separação de gênero, em que os meninos se envolvem e participam mais que as meninas. Entendemos, assim, que um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. São normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino, que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. Trata-se de um importante espaço social, em que “marcas produtivas de gênero marcam sua presença” (PARAÍSO, 2006, p. 59).

#### **4.2 Demandas de meninos e de meninas**

Não é somente o conteúdo ou o aprendizado de Matemática que são produzidos de modos diferenciados nesse currículo. Aqui, ensina-se e aprende-se muito sobre gênero e os papéis diferenciados para meninos e meninas na escola. Se os meninos são o foco principal nas aulas de Matemática, as atividades e problemas matemáticos divulgados precisaram ser elaborados com um foco naquilo que é entendido socialmente como coisas de meninos. Em nossa sociedade, quando se repete a um menino “empurra ela na gangorra porque você é forte!”, ou quando se escuta de um deles que “eu queimei minha perna na moto, mas não chorei, porque homem não chora”, fica claro “que tipo de identidade masculina e feminina tem sido divulgada e disponibilizada por várias instâncias envolvidas na formação das crianças e na produção de meninas e meninos” (CARVALHO, 2009, p. 90).

A professora nos disse em entrevista que as situações-problema são do cotidiano dos(as) alunos(as). Percebemos, no entanto, que a entrevistada faz os problemas envolvendo os meninos mais que as meninas. Em um dos problemas, enunciou-se: “Ricardo tem 320 chaveiros em sua

coleção. Genilson tem 53 chaveiros a mais que Ricardo e Josenilson tem 85 chaveiros a menos que Genilson. Quantos chaveiros tem Josenilson?” (Diário de campo, 13 mar. 2012). Os nomes usados na situação-problema são dos alunos daquela sala.

Em um outro problema apresentado aos discentes, afirmou-se: “A escola de Rodrigo está em reforma. Na pintura, foram gastos 570 litros de tinta branca, 28 litros de tinta verde e 185 litros de tinta azul. Quantos litros foram gastos ao todo?” (Diário de campo, 6 mar. 2012). Percebe-se que a professora, na maioria das vezes, relaciona situações-problema com o gênero masculino. Porém, não é apenas isso que queremos destacar. Ao usar os meninos em situações-problema, a professora indica o que deve ser considerado como práticas e coisas de meninos. Essas representações da professora “dizem algo sobre esses sujeitos, delinham seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo” (LOURO, 1997, p. 98).

Em relação às meninas, poucos exercícios foram construídos. Quando foram, trouxeram marcas do que deve ser considerado como “de menina”: “Uma doceira fez 570 brigadeiros, 350 surpresas de uva e 440 olhos de sogra. Quantos doces ela fez?” (Diário de campo, 8 mar. 2012). Ou, ainda: “Para a decoração da igreja, no dia do casamento de Paloma, foram usados 350 rosas brancas, 5 centenas de rosas vermelhas e 180 rosas amarelas. Quantas rosas foram usadas ao todo na decoração na igreja?” (Diário de campo, 6 mar. 2012). Em outro: “Tenho 57 bonecas. Minha irmã tem 11 bonecas a menos que eu. Quantas bonecas temos juntas?” (Diário de campo, 13 mar. 2012). Nas situações-problema feitas pela professora, meninos possuem chaveiros e meninas brincam de bonecas, decoram e cozinham, havendo uma separação, portanto, do que é masculino e feminino.

Há nesse discurso generificado um investimento para que meninas sejam do lar, brinquem de bonecas e estejam dispostas para o casamento heterossexual. Há na sociedade inúmeras instituições que se encarregam de garantir a “naturalização” da heterossexualidade. Nesse sentido, família, mídia, igreja, escola, entre outros, estão preocupados em ensinar padrões heteronormativos a meninos e meninas, homens e mulheres, como se esse fosse um processo “natural” (CARVALHAR, 2009, p. 47). Essa construção se dá “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, simbólicos, representações e práticas” (LOURO, 1997, p. 103). No próximo item, damos continuidade a essa análise acerca de uma produção generificada, mais especificamente, no livro didático utilizado.

### 4.3 Produções generificadas no livro didático de Matemática

Por considerarmos o livro didático como o recurso que mais dá apoio à professora e que está em contato com alunos e alunas a todo o momento, comendo, assim, o currículo investigado, optamos por analisá-lo detalhadamente. O livro didático do 5º ano é exposto por várias gravuras e muitas situações-problema que passamos a apresentar e analisar. Na página 11, questão 3, é possível verificar a gravura de um aluno interessado tirando dúvida com a professora, sobre o conteúdo de “ordens e classes”, o que faz a professora explicar tudo.

Na mesma página, questão 4, há uma situação-problema envolvendo jogo de futebol. Nesse caso, utiliza-se do recurso de chamar a atenção com aquilo que é tido e produzido socialmente como de meninos. Novamente, na página 17, questão 5, e na questão 1 da página 208, o autor do livro utiliza o futebol. Na primeira, coloca a figura de um jornal abordando jogo de futebol para explicar a classe dos milhões: “Qual foi o número de pagantes no Estádio do Morumbi (SP) no jogo Brasil x Uruguai disputado em 21/11/2007 pelas eliminatórias da Copa 2010? Descubra fazendo a composição do número abaixo”. Na outra situação, o autor usa uma situação-problema com jogo de futebol do campeonato da escola e há a figura do time dos meninos. O autor se utiliza, ainda, do futebol nas páginas 50 e 238.

O livro didático do 5º ano explora muito o conhecimento discente. No entanto, ao focalizar em excesso personagens masculinos, nomes masculinos e utilizar o futebol – bem como, corrida de Fórmula 1, carro e caminhoneiro, que discutiremos a diante – para explicar os conteúdos,



explicita sua intencionalidade de atrair os meninos. Afirmamos isso apoiadas em outras pesquisas que observaram o quanto o futebol é direcionado para meninos em nossa sociedade. Segundo Reis (2011), normas de gênero presentes no currículo pesquisado constituem corpos meninos-alunos que “chutam bolas, garrafinhas, papezinhos amassados, embalagens de suco, borrachas, lápis e outras coisas que veem pelo chão”; “meninos que trocam figurinhas de jogadores, que desenham jogadores, que leem revistas e livros sobre futebol, que descem ávidos por chutar bolas nas quadras, nos horários de recreio e de educação física” (REIS, 2011, p. 120).

Ao longo do capítulo que aborda o conteúdo “adição e subtração com números naturais” (p. 35), e de maneira semelhante a muitos outros momentos, o autor coloca a figura de meninos apenas. Além disso, quando adultos aparecem em imagens, predomina-se o sexo masculino. Na questão 5 da p. 46, há um problema abordando a profissão de caminhoneiro: “Um caminhoneiro está percorrendo uma distância de 1.500 km. Depois de ter percorrido 367 km, ele parou para descansar. Quantos quilômetros faltam para completar a viagem?”. Do mesmo modo, nas páginas 178 e 194 do livro didático em questão, para explicitar os assuntos de “números decimais” e de “números ordinais”, respectivamente, o autor coloca figuras da corrida de Fórmula 1, explicitando a diferença de tempo entre os corredores e suas posições.

Na página 50, questão 5, há uma situação-problema envolvendo eleição em que quatro candidatos(as) foram inscritos(as). Desses, três homens e uma mulher, sendo que a candidata ficou em 3º lugar. Na página 51, há uma atividade que demonstra o quanto o autor envolve mais personagens masculinos do que femininos. Dos itens, dois são exclusivamente formados por meninos – que andam de carro ou são caminhoneiros – e o outro é misto – envolvendo uma situação de quantidade de dinheiro. Vemos, com todos esses exemplos, construir-se performatividades de gênero ou “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2010b, p. 154). Assim, reiteradamente, reforça-se a norma de que meninos são produzidos para certas demandas.

A questão 1 da página 69 tem a figura de uma menina. Esse problema relata compras de bonecas com uma certa quantia de dinheiro. Vale destacar que esses objetos são produzidos, socialmente, para as meninas adorarem. Nas páginas 124, 137 e 141, o autor cita algumas situações-problema envolvendo meninas. Nelas, uma menina fez pão de queijo, a outra uma torta e a última assou uma pizza. Assim, quando a situação está direcionada a fazer comida ou doces, o autor cita nomes de meninas. Ele destina outro lugar às meninas – além de comprar e gostar e cuidar de bonecas –, que seria o da cozinha para cuidados e preparos de alimentos. Essa ligação direta entre mulher e espaço privado tem sido estabelecida historicamente. Afinal, em muitas sociedades, “seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução” (PERROT, 2008, p. 109), o que a tornou, embora isso venha mudando atualmente, sempre a rainha do lar, a dona de casa, mesmo quando passou a exercer profissões no espaço público (PERROT, 2008).

Nos currículos escolares, esses têm sido os papéis destinados às meninas, como observaram outros autores. No currículo de aulas de Ciências, por exemplo, sempre que os(as) educadores(as) se referiam a afazeres domésticos – tais como cozinhar pães, bolos ou pizzas, arrumar a casa e cuidar da família –, as mulheres (em funções como mães, avós, tias e/ou irmãs) eram as protagonistas das ações (CARDOSO, 2011, p. 5). Nesse currículo, uma essência feminina – calma, atenciosa e afeita ao doméstico – é produzida. Tal educação generificada ganha materialidade também nas diferenças entre brinquedos e materiais oferecidos a meninas e meninos, nas histórias contadas ou nas músicas cantadas, dançadas e endereçadas (CARVALHAR, 2010).

Esses papéis diferenciados para meninos e meninas, homens e mulheres, são igualmente expressos nas profissões divulgadas no livro didático pesquisado: caminhoneiro, cozinheira, piloto de avião, piloto de corrida, jogador de futebol, pedreiros, tecelã, agricultor, costureira, arquiteta. Além dessas profissões, a docência também é representada nas imagens. Na maioria das páginas, o autor coloca uma professora para explicar nos balões. Então, ele direciona a profissão de professora para as mulheres. Segundo Louro (1997), no Brasil, é possível haver algumas transformações sociais

que, ao longo da metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, seu predomínio como docentes, principalmente, dos(as) menores(as). Professores e professoras, como qualquer outro grupo social, foram e são objeto de representações. Assim, ao longo dos tempos, alinham-se determinadas características. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos, elas são de fato, descrições, que os “constituem” e que os “produzem” (LOURO, 1997, p. 99).

Haveria, assim, a ideia de que, socialmente, a feminilidade é definida como apropriada apenas para algumas áreas do conhecimento. Ao desempenhar diferenciados trabalhos, essa essência feminina seria exigida, o que desfaria a “distinção entre os domínios público e privado [na vida das mulheres]” (HARAWAY, 2009, p. 76). Tal exigência pode ser encontrada na perfeita secretária que coloca “flores e que cuida de seu patrão” (PERROT, 2008, p. 115), nas fábricas, como costureiras (RAGO, 2009), nos hospitais, como enfermeiras (PERROT, 2008), ou na professora que cuida e educa com amor (PARAÍSO, 2002).

## 5 Considerações Finais

As aprendizagens em matemática nas séries iniciais vêm sendo construídas desde muito tempo. Nessas construções, os meninos são tidos como mais espontâneos e com grande facilidade em aprender os conteúdos de tal matéria. Nas aulas de Matemática analisadas, notamos que a professora direciona a aula para os meninos, chama-os a responderem as atividades no quadro, elabora problemas matemáticos envolvendo os nomes deles e eles gostam de participar das aulas. Isso está de tal modo naturalizado que não se investe nas meninas nessas aulas. Esse discurso também é reiterado no livro didático utilizado, no qual há grande investimento em dialogar mais com os meninos. Afinal, sabe-se, discursivamente, que “meninas não gostam de cálculos” e que “meninos são predispostos às exatas”.

O currículo investigado, além de operar com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, também ensina muito sobre gênero. Há a ideia de que meninos seriam afeitos a futebol, corrida de Fórmula 1, carros e chuveiros. Por sua vez, as meninas seriam mais ligadas a bonecas, cozinha, decoração, rosas, igreja etc. Nas profissões divulgadas no livro didático pesquisado, também observou-se essa produção generificada. Figuras de homens representam profissões como piloto, jogador e pedreiro. As imagens de mulheres simbolizam a cozinheira, a costureira e a arquiteta.

A educação contribui para o desenvolvimento da criança e do indivíduo. A escola transforma os(as) alunos(as) e os(as) colocam expostos(as) a demandas de meninos e de meninas, adequando-os(as) a sua cultura. Assim, este trabalho buscou mostrar e problematizar as relações de gênero presentes na educação matemática e suas implicações no ensino e aprendizagem. O tema escolhido abrange, portanto, vários outros a serem pesquisados, tais como a quem os(as) professores(as) direcionam suas aulas, por que meninos são mais interessados nas aulas de Matemática que meninas, como livros didáticos são pensados para atingirem certo público, e as relações de gênero no aprendizado das exatas.

## Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 151-172.

CARDOSO, L. de R. Conflitos de uma bruta flor: governo e *quereres* de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. (Org.). *7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. 1. ed. Brasília: Presidência da República, 2011. p. 35-56. v.1.

CARDOSO, L. de R. PARAÍSO, M. A. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 11, p. 270-290, 2013.

CARVALHAR, D. L. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: A produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHAR, D. L. *Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades*. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Curitiba: CRV, 2010. p. 31-52.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*. 2009, p. 554-574.

COSTA, M. C. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 455-459, jul./dez. 2006.

FOUCAULT, M. *As técnicas de si*. 1982. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2012 .

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 20. reimp. São Paulo: Graal, 2010.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista do final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-117.

JUNIOR, P. J. Pesquisas em organizações por uma abordagem etnográfica. *Civitas*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 435-456, jul./dez. 2003.

LOPES, M. M. Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 35-61, jul./dez. 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 301-331, jul./dez. 2006.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo? *Caderno de Pesquisa*, Faculdade de Educação da UFMG, n. 102, p. 23-45, 1997.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, M. A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas v. 27, n. 94, p.91-115, 2006.

PARAÍSO, M. A. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., Porto, 2010; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., Porto, 2010. *Anais...* Porto-PT, 2010. p. 1-27.

PARAÍSO, M. A.; GONÇALVES, E. P. *A política curricular dos “reagrupamentos” escolares: práticas generificadas no currículo escolar*. IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, João Pessoa, 2009, p. 1-17.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 578-605.

REIS, C. A. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito menino-aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SCOOT, J. W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3. n. 1, p. 11-31, jan./abril 2005.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20. n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, V. Ciência, Razão e a mente feminina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 07-24, jan./jun. 2007.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p.27-32, 2001.

Recebido em março de 2013.  
Aprovado em outubro de 2013.

## CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR

### CHILDREN, CHILDHOOD AND EDUCATION: A MEETING BETWEEN SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND POPULAR EDUCATION

*Myrtes Dias da Cunha*<sup>1</sup>  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste ensaio teórico é realizar, com base em revisão bibliográfica, uma discussão sobre como as temáticas crianças, infâncias e a educação são abordadas pela Sociologia da Infância e pela Educação Popular, além de compreender se as discussões feitas por tais áreas de estudo corroboram-se no tocante à educação das infâncias. O texto será norteado pelos aportes da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004, 2005; Corsaro, 1997, 2005) e da Educação Popular, sobretudo da Pedagogia Crítica Libertadora de Freire (1983 e 1991). Por meio da leitura de tais referenciais, compreendemos que o desafio na educação de crianças é contribuir para que a formação aconteça numa perspectiva crítica, humanizadora e dialógica, de maneira a contribuir para que as crianças tornem-se cidadãos criativos e produtoras de culturas e que suas infâncias possam ser vividas como experiências que promovam a autonomia do ser, a esperança e a transformação do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias. Crianças. Sociologia da Infância. Educação Popular.

**ABSTRACT:** The aim of his theoretical paper is to make a discussion about children, childhood and education according to the Sociology of Childhood and Popular Education views and also to understand if their discussions are applied in the childhood education. For guidance, this search will be made a literature review in texts of the Sociology of Childhood (Sarmiento, 2004, 2005; Corsaro, 1997, 2005) and Popular Education, especially of Critical Pedagogy of Freire (1983 and 1991). After reading these references, it's possible to understand that the goal of children's education is to contribute to the formation happens in a critical, humanizing and dialogical perspective in order to help children become creative citizens able to produce culture and their childhoods can be experienced as experiences that promote autonomy, hope and transformation of the world.

**KEYWORDS:** Childhoods. Children. Sociology of Infancy. Popular Education.

<sup>1</sup> Professora associada da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação – e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências, Cotidiano Escolar (UFU/Faced/PPGE/Gepidce). E-mail: [myrtesufu@gmail.com](mailto:myrtesufu@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia (MG). Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação – e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências, Cotidiano Escolar (UFU/Faced/PPGE/Gepidce). E-mail: [tatianirabelo@hotmail.com](mailto:tatianirabelo@hotmail.com).

## Introdução

“Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

O presente texto<sup>3</sup> é fruto das leituras e experiências advindas das discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano.<sup>4</sup> Retomamos, neste ensaio, algumas leituras inquietantes que nos permitiram refletir sobre infâncias, crianças e educação; concomitantemente, apontamos, no decorrer do texto, como tais temáticas são importantes quando pensamos num processo de ensino e aprendizagem que realmente é significativo para as crianças e que valoriza seus saberes, gostos e formas de aprender. Propusemo-nos, assim, a escrever sobre algo que pudesse articular os estudos que temos realizado na área da Sociologia da Infância com o pensamento de Paulo Freire em relação à educação das classes populares, especificamente no tocante às crianças.

Para discutir acerca da Educação Popular, tomamos como base os estudos de Paulo Freire (1983 e 1991). Quanto à Sociologia da Infância, usamos como referencial os estudos de dois sociólogos da infância: Manuel Jacinto Sarmiento (2004 e 2005) e William Arnold Corsaro (1983 e 1991).

Para a elaboração deste artigo, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, com o propósito de compreender como as temáticas crianças, infâncias e a educação são abordadas pela Sociologia da Infância e pela Educação Popular, além de compreender se as discussões feitas por tais áreas de estudo corroboram-se no tocante à educação das infâncias.

A Sociologia da Infância é um campo que abriu novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo como objeto de investigação as infâncias vistas como construções sociais que se transformam de acordo com o tempo e com os diferentes espaços; mediante tal entendimento, é possível afirmar que existem variadas e distintas infâncias. Essas análises buscam mostrar que as crianças participam de forma coletiva na sociedade, como sujeitos ativos, e não passivos. Esta é uma nova maneira de estudar a infância, preterindo o adultocentrismo e concebendo a criança como um ser ativo, capaz e criativo, valorizando a realização de pesquisas com as crianças e não apenas sobre as crianças.

Ao tomar como objeto de investigação as infâncias, Sarmiento (2004) propõe o uso do termo *infâncias*, no plural, por apresentar uma pluralização dos modos de ser criança. Nesse sentido, o autor considera as infâncias como “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Ao tratar a infância como uma categoria social do tipo geracional e discutir o conceito de geração, o autor traz à baila a complexidade que envolve a dimensão social de gênero e de raça na configuração das posições sociais. Dessa forma, Sarmiento (2005) busca compreender as interações e

<sup>3</sup> O texto foi construído também com base nas leituras e discussões realizadas ao longo do primeiro semestre de 2012, na disciplina Educação e culturas populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos, coordenadas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Myrtes Dias da Cunha, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/Faced/UFU).

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano foi fundado em 2008, com o objetivo de pesquisar sobre limites e possibilidades do trabalho com as crianças e docentes nos espaços-tempos da escola, dedicando-se a desenvolver pesquisas sobre culturas da infância, lúdico, brincadeiras e brinquedos infantis, e, ao mesmo tempo, apoiar e desenvolver ações em escolas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com atividades culturais diversas, de modo a valorizar o processo de ensino e aprendizagem das crianças numa perspectiva crítica, dialógica e humanizadora, promovendo situações em que as crianças são ativas e participantes, com base em pressupostos teóricos que as valorizam como sujeitos capazes de falar e agir em seu próprio direito, de dar informações e opiniões sobre suas experiências e necessidades.

relações de sujeitos que pertencem à mesma faixa etária e que, de forma concomitante, contemplam a geração-grupo de um determinado tempo histórico. Sarmento, ao se referir à infância, apresenta que

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Nessa direção, Corsaro (1997, 2005) analisa que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente por meio das relações das crianças com seus pares. Para o autor, a criança é um ser capaz, que produz sua própria cultura e não apenas a incorpora do adulto; a criança recebe a cultura oferecida pelo adulto, apropria-se dela e modifica-a, produzindo sua própria cultura, em um processo chamado *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005).

Essa concepção apontada pelo autor enriquece os estudos que valorizam a ação das crianças, por meio da investigação das culturas infantis, as quais compreendem um conjunto de rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e compartilham com seus pares.

Assim, quando as crianças brincam, jogam e relacionam-se com outros sujeitos, produzem cultura. De acordo com Bufalo (1997), todas as pessoas ou grupos de pessoas podem se manifestar culturalmente de diversas maneiras, de acordo com suas histórias de vida, com as oportunidades que lhe são oferecidas e com os contatos sociais que estabelecem.

O antropólogo Clifford Geertz (1926-2006) nos auxilia na compreensão do termo cultura, ao propor falar em *culturas*, no plural, sendo esta diferente em cada população, nunca sendo tratada como igual, mas, sim, recriada e reestruturada de acordo com o tempo, a região, o grupo social, dentre outros fatores.

No livro *A interpretação das culturas*, Geertz (1978) apresenta o seguinte conceito de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1978, p. 15).

Nesse sentido, o autor aponta que o estudo das culturas é uma ciência interpretativa; o conceito de cultura que defende é fundamentalmente simbólico, podendo ser a cultura considerada como teias de significado, assim como os mitos, religião, escrita, linguagem, arte e hábitos em que o comportamento das pessoas geram determinadas formas culturais diferentes, de acordo com diversos fatores, “uma vez que o comportamento humano é visto como uma ação simbólica” (GEERTZ, 1978, p. 20). Geertz afirma que a cultura é pública, “embora seja uma ideação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (GEERTZ, 1978, p. 20), apresentando diferentes dimensões simbólicas.

Ao discutir o conceito de cultura, Geertz (1978) apresenta que a dimensão simbólica está fortemente ligada à interpretação dos significados das diferentes culturas. Em consonância, os estudos realizados pela Sociologia da Infância mostram que a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, mas, sim, considerando as condições em que as crianças vivem e interagem; ou seja, a maneira como as crianças organizam-se não acontece de forma desconectada dos acontecimentos sociais, mas com base nas ressignificações que fazem de seu cotidiano e

que manifestam jeitos próprios de organização de seu tempo, do espaço e de suas vidas a serem materializados nas regras, nas brincadeiras, nos jogos e nas relações e interações que criam com seus pares.

A Sociologia da Infância tem se dedicado aos estudos que consideram as crianças como sujeitos sociais, de modo que suas vozes e atitudes sejam levadas em conta, considerando que, ao mesmo tempo em que são influenciados, também influenciam pessoas e relações a sua volta, corroborando com as ideias de Paulo Freire (1991), que considera as crianças como sujeitos, como seres humanos capazes, que merecem uma educação de qualidade, numa perspectiva crítica, dialógica e humanizadora. Embora Freire (1991) não tenha abordado especificamente o tema crianças e infâncias, é pertinente afirmar que o pensamento político-pedagógico crítico pode proporcionar uma compreensão em relação à educação das infâncias das classes populares, considerando as crianças como sujeitos e não como objetos de estudo.

Paulo Freire, ao escrever a obra intitulada *A educação na cidade*, no ano de 1991, período em que foi Secretário Municipal de Educação do município de São Paulo – 1989 a 1991 –, na administração da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores, aborda, sobretudo, questões que tratam do acesso, da permanência e da participação das crianças das classes populares na escola. Dessa maneira, percebe-se, na obra, que o autor também valorizou as crianças e pensou nelas como sujeitos importantes nos processos de ensino-aprendizagem.

O educador Paulo Freire acreditava que, à medida que as crianças são compreendidas em suas relações com o outro e com o mundo, poderiam ser protagonistas de mudanças. No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (2001, p. 139-140) faz algumas reflexões no tocante à educação das infâncias, discorre sobre a importância de construir uma escola em que as crianças possam aprender a problematizar e refletir sobre a própria vida e a sociedade em que vivem, construindo “um pensar crítico em torno do mundo [...], podendo estudar com seriedade e aprender”. Portanto, nesse ponto, podemos verificar um encontro da Pedagogia Freiriana com a Sociologia da Infância. Sarmento (2004, p. 8) defende que as vozes das crianças devem ser “efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento”, ou seja, as crianças devem ser valorizadas como sujeitos que influenciam nos assuntos inerentes a sua vida e na daqueles que estão a seu redor, logo, a escola deve ser vista como um local que considera a criança para além do ofício de aluno – como um cidadão importante em todas as esferas da sociedade. Percebe-se, dessa forma, que os autores que utilizamos como referencial consideram a criança como um ser social, cultural, histórico, como seres competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios.

A obra de Freire possibilita compreender o mundo e a educação de outra forma, apontando que nos educamos não apenas para participar do mundo letrado, mas, sim, para aprender a ler e a escrever o mundo a nossa volta. Paulo Freire lutou por “uma educação dialógica, privilegiando a troca de saberes, onde o educador não é o que educa e sim aquele que, enquanto educa, educa-se a si próprio” (FREIRE, 1983, p. 78).

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, fala-nos de uma educação humanizadora, em que “o saber se constitui quando há a invenção, a reinvenção, a criatividade, a busca inquieta, impaciente, permanente e esperançosa dos homens no mundo” (FREIRE, 1983, p. 66).

Acreditamos que seja por meio das convicções humanizadoras encontradas nas obras desse grande educador que se torna possível realizar uma educação com as crianças que ultrapasse os muros institucionais e torne-se parte de um projeto de sociedade, pois só assim será possível pensar num processo de ensinar e aprender realmente significativo para as crianças.

A educação emancipadora, tão sonhada por Paulo Freire, e as posições e conceitos apresentados pelos sociólogos da infância, sobretudo algumas apresentadas nos ensaios de Sarmento (2004, 2005) e Corsaro (1997, 2005), estabelecem-se à medida que a infância é reconhecida como categoria social, entendida com base na historicidade das sociedades, diferentes de acordo com cada local, cultura e classe social. Podemos compreender as crianças em seus próprios universos, distintos conforme seus modos de vida, reconhecendo a infância como parte da vida humana.



### **Crianças e infância(s): ser criança é ter infância?**

Partindo do pressuposto da possibilidade do encontro entre as concepções defendidas por Sarmiento (2004 e 2005), Corsaro (1997, 2005) e Freire (1983 e 1991), tentamos responder a algumas perguntas inquietantes: quem são as crianças contemporâneas? Como compreender as diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança?

Ao tentarmos responder a essas questões, tomamos de empréstimo a fala de uma criança, retirada de uma situação exposta no documentário “A invenção da infância”, produzido por Liliana Sulzbach no ano de 2000: O menino Sivanildo, trabalhador de uma pedreira no sertão baiano, é indagado por um repórter sobre seu cotidiano, seu tempo disponível para a escola e para brincadeira e responde da seguinte forma: “Só dá tempo de brincadeira de tardinha, de manhã tô na escola e à tarde trabalhando, paro às cinco horas, sobra uma hora de relógio”.

A resposta dessa criança parece retomar uma realidade antiga, mas muito presente nos dias atuais, quando presenciamos nossas crianças defrontarem-se com várias formas de violência, como, por exemplo, a fome, a exploração do trabalho, o abandono, a pobreza, entre outras mazelas.

Ao assistir ao documentário citado anteriormente, podem-se perceber crianças e infâncias distintas, desde as que têm seu dia superlotado com o inglês, balé, estudos, novelas e computadores, como aquelas que têm que se dedicar ao trabalho para ajudar na renda familiar, que, ao contrário das crianças pertencentes a classes sociais mais abastadas, vivem em um ambiente marcado por carências. No entanto, percebe-se que mesmo com as diferenças sociais, econômicas e históricas que marcam as vidas dessas crianças, elas têm algo em comum: elas brincam, ou seja, todas elas, de formas diferentes, com sujeitos diferentes, organizam-se e criam suas brincadeiras, por meio dos recursos que têm disponíveis. O referido documentário apresenta cenas de crianças brincando em parques de diversão, realizando pinturas de quadros e, em contrapartida, apresenta também a realidade das crianças que vivem no sertão baiano, que criam e inventam suas brincadeiras com pedaço de sisal, pedras e bola, no pouco tempo disponível que têm para brincar.

Vários pesquisadores que se dedicam aos estudos da infância e documentos elaborados para políticas de Educação Infantil têm visto a criança contemporânea como um sinônimo de infância. No entanto, pensando na maioria das crianças brasileiras, assim como no caso de Sivanildo, ou como tantas Marias, Josés e Joãos, constata-se que a realidade da maioria das crianças brasileiras é outra. Muitas vezes, as crianças têm uma vida de adulto trabalhador; ou seja, embora estejam na idade de brincar e se divertir, também têm que assumir outras responsabilidades, como dividir com os pais o trabalho dentro e fora de casa e o sustento da família.

Dessa forma, em razão das circunstâncias sociais, econômicas e políticas vividas pelas crianças, cada qual tem uma infância diferente, como podemos perceber nas distintas realidades vividas por crianças que têm acesso às tecnologias, brinquedos industrializados, passeios em shoppings, cinemas, enquanto outras, que vivem nas zonas rurais ou periferias, apresentam uma cultura diferente, com brinquedos construídos por eles mesmos, brincadeiras livres e pouco acesso às tecnologias. Assim, as brincadeiras e os modos como as crianças vivem suas infâncias são distintos e marcados pela organização social e pela cultura de cada grupo.

Acreditamos que, para compreender as diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança, é necessário aclarar as práticas e os processos sociais concretos pelos quais as crianças atuam sobre o mundo e participam na construção de suas vidas. No Brasil, por meio dos estudos realizados sobre a infância e sobre as crianças, apresentados por diversos autores, como Quinteiro (2000), Dermartine (2002), Delgado e Müller (2005), Sirota (2001), Matisse (1983), Montandon (2001), Sarmiento (2004), Corsaro (2005), Faria (1999), Almeida (2006), Borba (2005) e Santos e Panizzolo (2010, 2011), são conhecidas as condições precárias de grande parte da população e o quanto as crianças ainda são tratadas como adultos – muitas vezes, tratadas como adultos desqualificados.

Ainda se sabe pouco sobre as próprias crianças e as infâncias, as vontades, os desejos, necessidades, medos, lembranças, saberes e possibilidades de criar e recriar a realidade social na

qual se encontram imersas. Faz-se necessário dar voz às crianças, participando de seus mundos sociais e culturais para buscar compreender seus modos de sentir, pensar e agir sobre o mundo, enxergando a infância para além de uma fase biológica, mas como possibilidade de se constituir como sujeito de uma educação voltada aos desafios da emancipação social.

Para propormos uma educação da infância voltada à superação dos desafios sociais, articulada com a emancipação social, é necessário que se constitua um espaço onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos e educandos, “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

É necessário, segundo Mészáros (2008), promover práticas educativas que possam contribuir na transformação política, social, cultural e econômica da sociedade brasileira, considerando suas especificidades, educando os seres humanos com intuito de resgatar o sentido estruturante da educação e as capacidades criativas e emancipatórias dos homens, com práticas que vão muito além das que encontramos nos espaços escolares.

### **Educação das Infâncias sob uma perspectiva de Educação Popular**

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las enquanto sujeitos autônomos, de direitos, se desejamos construir uma Pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância para as próprias crianças? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (OLIVEIRA, 2001, p.16).

A infância torna-se, por excelência, um espaço privilegiado para iniciarmos uma educação que acolha o desafio de promover a humanização, a dialogicidade e a criatividade; é o tempo de formarmos os seres que possam ser autores de sua própria história, fundamentados na autonomia, na esperança e na transformação do mundo.

Para o alcance de uma educação que contemple os aspectos citados acima, acreditamos que os preceitos que fundamentam a Educação Popular, sobretudo a Pedagogia Freiriana, podem auxiliar na construção de saberes e práticas que possibilitam um trabalho humanizador com as crianças.

A educação, de forma geral, sempre oscilou entre a dominação e a emancipação dos sujeitos envolvidos, entre o acesso da classe dominante e o acesso restrito para a maioria da população a um ensino que possibilite a construção do conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire (2005), em um de seus trabalhos, usa o termo “mito” para tratar as diferentes formas de compreender a educação que perdurou por muitos anos e com a qual ainda nos deparamos nos dias atuais:

O mito de que as elites dominadoras, no reconhecimento de seus deveres, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém que as pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p. 159).

O “mito” discutido por Freire (2005) possibilita que enxerguemos o quanto ainda precisamos compreender, de fato, qual é o sentido de uma educação que seja humanizadora, dialógica e que busque a verdadeira formação do ser, e que não nos contentemos com o atual modelo de educação vigente. Assim, Freire (2005) propõe uma educação transformadora, um ensino pautado na conscientização e libertação dos sujeitos.

A educação apresentada por Freire (2005) define-se como um movimento prático e teórico que busca mudanças e que nos inspira a entender o que poderia ser uma pedagogia do oprimido nos dias atuais ou quem é esse oprimido. Ao nos referirmos especialmente às crianças, pensamos que

seja necessário indagar o que tem sido feito para que as crianças oprimidas libertem-se e tornem-se participantes ativas na construção de suas vidas e do espaço do qual fazem parte.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1983) apresenta dois momentos da relação entre oprimido e opressor: o primeiro ocorre à medida que o oprimido busca a transformação e o segundo acontece no momento em que este transforma sua realidade, deixando de ser oprimido e passando à pedagogia dos homens; ou seja, torna-se um novo homem ou uma nova criança.

Para que se torne realizável uma pedagogia dos homens, Freire (2005) também enfatiza a importância do diálogo entre os seres humanos. Ele defende que o diálogo é o encontro entre os homens para serem mais, e que a existência humana não pode ser realizada no silêncio, com palavras falsas, mas, sim, com palavras sinceras, comprometidas com a transformação, com engajamento político e com a busca de uma educação realizada por meio do diálogo.

Dentre os autores que discutem a Educação Popular, tomamos como base para referência à expressão Educação Popular a definição dada por Wanderley (2010):

A educação popular é educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; histórica – depende do avanço das forças produzidas; política – se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não reformistas); democrática – antiautoritárias, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática, relaciona a educação com o trabalho, objetiva a realização de um poder popular (WANDERLEY, 2010, p. 22-23).

Portanto, os pressupostos da Educação Popular, quando articulados à educação da infância, possibilitam visualizar uma educação que é compreendida pela busca da transformação social, que considera as crianças como seres sociais e culturais, que podem sofrer e realizar transformações à medida que são compreendidos como seres humanos.

Nessa mesma vertente, Esteban (2007) sustenta que “a educação com vistas à educação popular, de fato, acontece quando existe uma troca, uma cumplicidade, o encontro com o outro” (p. 3). Quando a autora refere-se à “cumplicidade” e ao “encontro com o outro”, ela quer dizer que, para se desenvolver projetos voltados à Educação Popular, não bastam a vontade ou o simples desejo de trabalhar essa temática, mas demanda, acima de tudo, alguns pressupostos básicos sem os quais se tornam inviáveis tais propostas – pressupostos como disciplina, dedicação, amor, compromisso, diálogo e o compromisso político. É preciso situar de que lugar se está falando, qual é o lugar ocupado pelas crianças na sociedade, de qual lugar e/ou contexto estamos falando quando nos propusermos a desenvolver projetos voltados para educação popular e infantil.

### **Considerações Finais**

Nesse sentido, diante das discussões aqui apresentadas, sob a ótica da Pedagogia Freiriana e da Sociologia da Infância, percebe-se que a criança tem acesso à educação e à escola, como previsto nas legislações, no entanto, esse acesso, muitas vezes, é excludente, não mais no sentido de estar fora da escola, mas, sim, de permanecer na escola sem aprender, pois suas opiniões e seus desejos são deixados de lado nesse espaço.

Em diversas situações, a criança não é considerada na escola como um ser humano pleno e completo, pensando-se nelas somente como alunos ou alunas dentro dos espaços institucionais. A educação é tratada como algo institucionalizado e predefinido. Essa forma de pensar e de tratar as crianças vai contra as concepções de infância e educação que permitem a liberdade de viver, observar, criar e construir um diálogo como possibilidade de encontro com outro, fundamentado na construção de práticas educativas humanizadoras.

Acreditamos que, para nos aproximarmos de uma educação que permita a emancipação, é necessário reavaliar o trabalho realizado com as crianças, repensar nossas atitudes, nossos

posicionamentos e a forma como temos proposto a educação da infância, para que possamos, em nossos ambientes formais ou informais, realizar uma educação que se paute na prática libertadora e dialógica, ou seja, para além dos muros da escola.

Sabemos que a escola é uma instituição social que muitas vezes define o que é ser criança, e como é uma criança em determinada idade. Sendo assim, a postura dos professores, a forma como o currículo é construído e desenvolvido e a relação que permeia o cotidiano do professor-aluno ajudam-nos a conhecer a concepção de criança e infâncias que se faz presente nas instituições; sabemos, também, que as classificações e definições feitas nas escolas impõem às crianças como devem ser e agir. Tal fato as exclui de participar de processos que ajudam a pensar verdadeiramente sobre quem são, do que elas gostam, como é um processo de ensinar e aprender realmente significativo e de que maneira elas podem aprender.

Estes são questionamentos que nós, professores, poderíamos fazer diariamente, de maneira a respeitar as crianças, valorizá-las para além do ofício de alunos, considerando-as como seres humanos que não podem ser definidos e ter seu comportamento julgado apenas por uma instituição ou um pequeno grupo de profissionais.

Dessa forma, já que as crianças, sobretudo na Educação Infantil, passam grande parte de seu tempo dentro de instituições escolares e a infância parece-nos cada vez mais institucionalizada, é preciso insistentemente rever nossas concepções, nossas crenças, valores e oferecer, nesses locais destinados à educação, maneiras diferenciadas de aprendizagem.

Assim, tratando-se da Educação Infantil, acreditamos que o brincar e as brincadeiras são importantes para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo, já que por meio destes as crianças relacionam-se com seus pares e constroem e modificam sua cultura lúdica. Ressaltamos que quando se trata da Educação Infantil, ao fazermos a opção de defender a brincadeira, o brincar, o uso de brinquedos, de jogos e do lúdico como possibilidades de aprender e ensinar, admitimos que aprender de maneira escolarizada também é possível, mas que defendemos o lúdico no aprendizado, por acreditarmos na importância de seguirmos muitos caminhos com as crianças para a educação das infâncias.

Diante do que apresentamos, no tocante às contribuições advindas dos estudos da Sociologia da Infância e Educação Popular, finalizamos com a seguinte reflexão: as crianças e as infâncias modificam-se e transformam-se constantemente, sendo assim, será que nós, adultos, não podemos modificar práticas, concepções e modos de ver e vivenciar o mundo? Não estariam as demandas atuais das crianças na Educação Infantil demonstrando uma necessidade de nos transformarmos criticamente e como seres humanos que somos? Assim como Paulo Freire, acreditamos na possibilidade de mudanças dos seres humanos e que essas mudanças podem acontecer em cada um de nós, em direção a uma compreensão das diferenças que nos caracterizam, mas também do reconhecimento do humano como condição que nos reúne. Dessa forma, talvez possamos ser diferentes, sem sermos inferiores ou superiores, capazes de construir um pensar mais sensível e crítico no e com o mundo, capazes também de promover a autonomia do ser, a esperança e a transformação.

## Referências

A INVENÇÃO da Infância. Direção: Liliana Sulzbach. M. Schmiedt Filmes, 2000. 1 filme (26 min).

ALMEIDA, D. B.L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil*. 2005. 296 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2005.

BUFALO, J. M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas/SP*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.

CASTILLO, A.; OSORIO, J. Construcción de cidadanías en América Latina: hacia una agenda de la educación ciudadana. *Unesco*, 1997. p. 42-43.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, N. 17, p. 113-134, 19 97.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91. p. 443-464, mai./ago. 2005.

DELGADO, A. C; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 35, n. 125, mai./ago. 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: \_\_\_\_\_.; FARIA, A. L.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MATISSE, H. Com olhos de crianças. *Revista Arte em São Paulo*, São Paulo, v. 1, N.4, mar. 1983.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTANDON, C; LONGCHAP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência com crianças. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Campinas. N. 112, mar. 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em 07 jan. 2006.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

SANTOS, T. R. L.; PANIZZOLO, C. A educação pela leitura: a criança e a infância vistas a partir da imprensa periódica. In: SEMANA DE LETRAS DE ALFENAS – COLÓQUIO NACIONAL DE LITERATURA, LINGUAGES E OUTROS SABERES, II; I, 2010, Alfenas. *Anais...* Alfenas, MG: 10. p. 37-43.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. As crianças brincam mesmo que não as deixem brincar: um estudo sobre as práticas culturais das brincadeiras e seus princípios geradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES(AS) EM EDUCAÇÃO E CULTURAS POPULARES, 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, MG. 2011. p. 1-18.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: \_\_\_\_\_.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p. 35-54.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-30, mar. 2001.

WANDERLEY, L. E. W. *Educação popular: Metamorfoses e Veredas*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Recebido em março de 2013.  
Aprovado em janeiro de 2014.

## BULLYING: VIOLÊNCIA ENTRE PARES QUE CAUSA MAL ESTAR NA COMUNIDADE ESCOLAR

### BULLYING: VIOLENCE BETWEEN PAIRS THAT CAUSES ILL BE IN THE COMMUNITY SCHOOL

*Sílvia Maria da Cruz Fonseca<sup>1</sup>*  
*Eniel do Espírito Santo<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca do comportamento agressivo entre estudantes, denominado comumente como *bullying*, o qual tem se tornado um problema mundial e ocupado, de maneira crescente, as páginas da imprensa falada e escrita. Estudantes sofrem, todos os dias, com esse tipo de violência, muitas vezes mascarada na forma de brincadeiras inofensivas, portanto, justifica-se identificar tais condutas visando a promoção de ações pedagógicas que possam disseminar uma cultura de paz no âmbito educacional. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, subsidiado por uma pesquisa com abordagem qualitativa no formato de relato de experiência, que busca verificar quais são, na visão de alguns estudantes da rede privada e pública de ensino, as práticas de violência vivenciadas no interior da escola, identificando-se aquelas que poderiam ser caracterizadas como *bullying*, e averiguando se o projeto político pedagógico da unidade de ensino contempla propostas concretas para minimizar ou erradicar o problema da violência no ambiente escolar. Conclui-se que as equipes educacionais pesquisadas não contemplam em seus planejamentos a análise e prevenção da violência, apesar de elencar estratégias de intervenção para trabalhar, como mediadoras, na construção de relações mais respeitadas na comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Estudantes. Violência. *Bullying*.

**ABSTRACT:** This paper aims to present reflections on aggressive behavior among students commonly known as *bullying*, which has become a global problem and so busy growing the pages of the print and broadcast media. The students suffer every day, with such violence, often masquerade as harmless pranks, therefore, justified to identify these behaviors in order to promote educational activities that can spread a culture of peace in the educational field. This paper is a literature review, supported by a qualitative research in a reporting experience format, seeking to verify which would be, in the view of some students from private and public schools, the practices of violence experienced within the school, identifying those that among these practices could be characterized as *bullying*, and examining whether the political pedagogical project of teaching unit includes concrete proposals to minimize or eradicate the problem of violence in the school environment. We conclude that educational teams researched do not consider in their planning the analysis of the violence prevention, despite to list intervention strategies to work as a mediator, in building more respectful relationships in the community school.

**KEYWORDS:** Education. Students. Violence. *Bullying*.

<sup>1</sup> Especialista em Psicologia Social e em Gestão Escolar: Coordenação Pedagógica. Docente no curso de Formação em Coordenação de Grupos Operativos. E-mail: silviafonseca2002@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor universitário e gestor educacional. Docente nos cursos de pós-graduação presencial do Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: enielsanto@gmail.com

## Introdução

O elevado grau de competitividade reinante no século XXI amplia a demanda por um maior número de conhecimentos e, em decorrência disso, a educação vem sendo eleita como o veículo primordial para fazer frente às mudanças que ora se instalam nos mais diversos segmentos da sociedade. Conforme Moraes (2001), a educação torna-se, nesse contexto, uma mercadoria, um produto a mais entre os muitos a serem consumidos, mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento de práticas educacionais.

Assim, para que os jovens possam desenvolver habilidades exigidas cada vez mais pelo mercado de trabalho, devem adquirir diversas competências – valor agregado a um processo que, no entanto, não é o mesmo para todos, exigindo níveis cada vez mais altos de aprendizagens, posto que certas competências estão inseridas num domínio teórico-metodológico (MORAES, 2001, p. 7).

Com isso, o sistema educacional, sofrendo pressão para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas para preparar as novas gerações, permite a criação de modelos prontos de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a aceleração crescente do processo de privatização e empresariamento do ensino, instaurando um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico. Nesse processo, o atual sistema educacional tem tratado cada vez mais os alunos como produtos (representados pelas notas) e geralmente se dá preferência à quantidade, conforme determina o currículo, à custa da qualidade da informação (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p.34).

De acordo com Fante (2005), a ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular e orientar o comportamento de crianças e adolescentes para a convivência social e para seu crescimento moral, fatores indispensáveis ao sucesso do processo socioeducacional, tem induzido o educando ao caminho da intolerância, que se expressa, muitas vezes, pela não aceitação das diferenças pessoais inerentes a todos os seres humanos. Vive-se, na atualidade, o desafio permanente de se conviver com outras pessoas que não comungam das mesmas ideias e nem de valores em comum, e, ainda assim, é preciso que essas sejam legitimadas nas suas diferentes formas de pensar e agir.

Diante desse quadro, segundo o Observatório da Infância (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2007), emerge, muitas vezes, no cenário escolar, um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, denominado costumeiramente como *bullying*, que ocorre sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotado por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Tais atitudes, que começam frequentemente pela recusa da aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e até mesmo vocais, amplia-se para a não aceitação também das diferenças de ordem psicológica, social, sexual e física.

A constatação dessas diferenças faz surgir conflitos interpessoais de convivência, e os métodos utilizados para solucioná-los são aqueles aprendidos nas vivências experienciadas no modelo educativo a que o aluno foi submetido, que quase sempre é expresso pela imposição de autoridade e pelo emprego de vários tipos de atitudes e linguagens violentas para fazê-lo obedecer (FANTE, 2005).

Nesse íterim, surge o seguinte questionamento: como combater a violência entre pares, o *bullying*, vivenciada no ambiente escolar, que vem impactando a vida e a aprendizagem de vários alunos? Para o cumprimento da finalidade acima proposta, esta análise configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, visando identificar em duas escolas não apenas as práticas de *bullying*, mas também a forma como tais práticas ocorrem, verificando se são apresentadas propostas pedagógicas que possam ajudar a disseminar uma cultura de paz e de aceitação do diferente no âmbito educacional.

Destarte, o presente trabalho objetiva, também, demonstrar como as equipes gestoras dessas unidades escolares enfrentam o imenso desafio que é contemplar ações que privilegiem as relações



interpessoais no cotidiano escolar e, para isso, algumas reflexões aqui apresentadas, advindas das experiências vividas, serão compartilhadas, para que se possa perceber se os documentos norteadores da gestão pedagógica contemplam a análise e prevenção da violência.

Pretende-se, igualmente, promover uma reflexão sobre a contribuição de estratégias familiares contra o *bullying*, não só ajudando a reduzir seu surgimento, mas tornando o ambiente escolar mais seguro e solidário, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e suas diferenças.

### **A violência como parte da vida cotidiana**

Para Zaluar e Leal (2001), a discussão sobre a violência no Brasil adquiriu grande importância nos últimos anos, passando a mobilizar, cada vez mais, não apenas os cientistas sociais, filósofos, economistas e juristas, mas principalmente os pedagogos e profissionais da educação, cujo interesse na temática levou à sua investigação, pois não é mais possível ficar alheio ao crescente papel que a violência vem desempenhando em toda a sociedade. A persistência de atos agressivos na vida cotidiana das pessoas e o surgimento de novas modalidades de agressão e a sua ocorrência em locais e instituições sociais, onde tradicionalmente eram pouco frequentes, como nas escolas e nas famílias, suscitam uma preocupação crescente na maior parte dos cidadãos (ABREU, 1996, p.89).

Grande parte dos cidadãos comuns inquieta-se, formula queixas e, eventualmente, aguarda que os responsáveis pelo gerenciamento das cidades, os agentes políticos, tomem providências cabíveis e capazes de diminuir os atos violentos, que busquem apurar, com justiça, para posterior punição, seus autores. Recentemente, por exemplo, o Brasil estremeceu-se com uma demonstração de violência e frieza ao vir a público o assassinato e esquartejamento, na cidade de São Paulo, do empresário e diretor executivo das empresas Yoki, Marco Matsunaga, 42 anos, pela própria esposa, Elize Matsunaga. Como justificativa para tão bárbaro crime, ela alegou que o marido a traía e que ameaçou tirar a guarda da filha de apenas um ano de idade (CARAMANTE, 2012).

Percebe-se, com isso, que estamos vivenciando momentos de barbárie em que atitudes atroz e violentas, tais como a citada, são perpetradas a cada instante, numa demonstração da forma banal como vem sendo considerada a vida humana, naturalizando comportamentos e práticas perversas que culminam com o medo, a insegurança e o sentimento de impotência que acomete cada vez mais a sociedade civil.

Em relação ao crescimento da violência no Brasil, estudos realizados por Cruz Neto *et al* (1999 *apud* RISTUM, 2005) indicam que o aumento de atos violentos perpassa por uma complexa constelação de fatores, assim denominados:

- **fatores econômicos** (relacionados à pobreza, fome e criminalidade). Segundo os autores, a miséria conduz ao desemprego e à desigualdade social, provocando frustrações que conduzem ao crime, entre eles, o roubo;
- **fatores institucionais** (relacionados à omissão do Estado na prevenção e repressão da violência). De acordo com os autores, a deficiência do sistema escolar, a falta de moradias, de investimento na saúde e em transportes públicos contribuem amplamente para o aumento da violência urbana;
- **fatores culturais** (choques que emergem entre duas culturas: uma de primeiro mundo, rica e branca e outra de terceiro mundo, pobre e negra). Para os autores, a miscigenação não tem dado conta de superar os contrastes e discriminação existentes;
- **demografia urbana** – a explosão demográfica gera pressões sobre a infraestrutura e orçamentos e acirra a competição por empregos;
- **meios de comunicação** (assumem o papel de formadores de opinião num país onde a escola há muito deixou de exercer esse papel). Segundo os autores, a televisão coloca, algumas vezes, delinquentes na categoria de heróis, além de apresentar modelos de violência em filmes e novelas.

No entanto, Ristum (2005) chama a atenção para o fato de que, apesar de Cruz Neto *et al* (1999) apontarem para fatores de grande relevância no que se refere ao quadro da violência no Brasil, a separação desses fatores e seus respectivos rótulos não deixa claro o tipo de organização que se pretendeu imprimir às causas da violência, ressaltando, ainda, que os autores não fazem nenhuma referência a causas pessoais, a não ser decorrentes das causas contextuais.

Ainda para Ristum (2005) uma tentativa de sistematizar a variedade e quantificar as causas da violência foi classificá-las em função de como o ambiente em que elas se encontram estão relacionados aos que praticam a violência. Dessa forma, estabelecem-se duas grandes categorias: causas contextuais e causas pessoais. As causas contextuais foram divididas em duas subcategorias: causas contextuais distais e contextuais proximais:

1. **causas contextuais distais** – aquelas produzidas pela conjuntura econômica, social, política e cultural, a exemplo da pobreza, miséria, fome, desemprego, violação de direitos humanos, má distribuição de renda, exclusão social, impunidade de criminosos, cultura da violência, autoritarismo e abandono de crianças;
2. **causas contextuais proximais** – são eventos relacionados à violência que estão presentes no ambiente e com os quais os indivíduos praticam a violência em contato direto, a exemplo de modelos de violência em casa, na rua e nos meios de comunicação, desestruturação familiar e o uso predominante de punição para promover a disciplina.

As causas pessoais, próprias dos indivíduos que praticam a violência, podem ser exemplificadas por consumo de drogas, álcool, desequilíbrio emocional, questões passionais, estresse, temperamento, natureza ou índole da pessoa (RISTUM, 2005).

Mas como essa violência vem se manifestando no contexto escolar? De acordo com Camacho (2001), a instituição escolar tem se ressentido dos limites da socialização por não estar conseguindo atuar nos dois mundos: o pedagógico e o relacional, mundos estes que residem dentro do âmbito escolar. E a falta de alcance da ação pedagógica até o ambiente relacional promove brechas que permitem aos alunos a construção de experiências violentas, como o *bullying*.

### **BULLYING: lidando com o desrespeito**

Na atualidade, o *bullying* é um tema que vem despertando um interesse crescente para os profissionais da área da educação. Todos os dias, estudantes em qualquer parte do mundo sofrem com algum tipo de violência que vem mascarada na forma de “brincadeiras”. Pesquisas, no entanto, revelam que esses comportamentos podem acarretar sérias consequências para o desenvolvimento psíquico desses estudantes. Em todo o mundo, as taxas de prevalência do *bullying* revelam que entre 5% a 35% dos estudantes estão envolvidos, direta ou indiretamente, nesse fenômeno (REBELO JÚNIOR, 2005).

*Bullying* é um termo de origem inglesa, utilizado para descrever atos de violência física, psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outrem, incapaz de se defender; dessa forma, o conceito de *bullying* refere-se a atitudes de intimidação, agressão física e abuso sistemático de poder (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2007).

Alguns estudos têm sido formulados e direcionados para o levantamento, de forma quantitativa e qualitativa, desse fenômeno no cotidiano escolar, que tem adquirido proporções alarmantes não só pelo seu crescimento, como por também atingir faixas etárias cada vez mais baixas, relativas aos primeiros anos de escolaridade. De acordo com Carneiro (2011, p. 63), “dados recentes apontam no sentido da disseminação deste fenômeno por todas as classes sociais e uma tendência para um aumento rápido desse comportamento com o avanço da idade, da infância à adolescência”.

Segundo Ballone (2005), o *bullying* se encontra presente, possivelmente, em diversos comportamentos, tais como colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, sacanear, humilhar, discriminar, excluir, isolar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences, podendo também ser praticado por meio eletrônicos, pois se tornou comum a circulação de mensagens difamatórias ou ameaçadoras por e-mails, sites, blogs e celulares denominadas como *cyberbullying*.

Nessa perspectiva, para Wendt, Campos e Lisboa (2013) as formas mais comuns de *cyberbullying* ocorrem, geralmente, através do envio de *e-mails*, mensagens de texto, divulgação de fotos e vídeos ofensivos, manipulação de imagens, insultos em salas de bate-papo ou em redes sociais e esses ataques adquirem um caráter de permanência, diferentemente do *bullying*, uma vez que usuários no mundo inteiro podem, a qualquer tempo, assistir, compartilhar e salvar em seus computadores manifestos de *cyberbullying*.

O contexto atual em que vivemos promove o acesso permanente a ambientes e instrumentos tecnológicos, tais como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* dentre outros, que facilitam a disseminação das informações, mas segundo Wendt, Campos e Lisboa (2013) o anonimato que perpassa muitos dos atos de agressão virtual, associado à rapidez com que ocorrem, serve de sustentação para que esse problema venha se agravando de forma assustadora e é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e a liberdade que as novas tecnologias podem oferecer.

No entanto, apesar da disseminação sem precedentes dessa prática, que causa um intenso mal estar na comunidade escolar, é possível perceber que este ainda é um tema que tem estado ausente em grande parte das discussões pedagógicas, ainda que tal situação venha sendo denunciada e um número maior de ações tenha sido realizado para coibir tal comportamento nas escolas e universidade, como a criação de comunidades nas redes sociais, veiculação na mídia impressa e televisiva de reportagens sobre o tema e a formação de grupos e implantação de programas para o combate ao *bullying* (PALÁCIOS; REGO, 2006).

Urge que sejam implementadas medidas ou ações que visem o respeito e à tolerância e possam contribuir para o enfrentamento dos problemas relacionados ao *bullying*, pois este, com suas atitudes potencialmente perversas, torna o ambiente escolar contaminado, desconhecendo o direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2007).

### **Cultivando o respeito e a tolerância na escola: gentileza na convivência, uma dimensão da potencialidade humana**

A escola é um lugar privilegiado para refletir sobre questões que envolvem crianças e jovens, bem como as relações que se dão na sociedade (MARRIEL *et al*, 2006). Nesse sentido, cabe à instituição escolar não apenas refletir e discutir a violência entre pares, que vem afligindo os cidadãos de forma geral, mas analisar também os efeitos que comportamentos violentos e agressivos geram naqueles indivíduos que sofrem *bullying*, tais como: estímulo à vingança, medo, frustração, vergonha e tentativas, muitas vezes com êxito, de suicídio.

Infelizmente, aumentaram as estatísticas de suicídio entre jovens que sofrem *bullying*, e exemplo disso foi quando o mundo assistiu chocado o relato postado na internet da mais recente vítima do *cyberbullying*, a jovem Amanda Todd, canadense de 15 anos, encontrada morta em sua casa no dia 10 de outubro de 2012, um mês depois de postar um vídeo em que contava sua história de agressões e discriminação feita pelos colegas, pedindo ajuda. Santander *et al* (2013) apontam que tais casos aumentam sendo que os autores, nem sempre, são conscientes do dano psicológico que infligem às suas vítimas e aqueles que desejam prestar ajuda, tampouco sabem como fazer para frear a difusão das fotos ou de vídeos não autorizados das vítimas.

Segundo Marriel *et al* (2006), a escola é um universo onde a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal devem estar presentes, atendendo a todos os estudantes. Portanto, é fundamental que se construa o espaço escolar não apenas como local em que se possam ensinar os previstos conteúdos programáticos, mas também como o lugar onde se eduquem crianças e adolescentes para a prática de uma cidadania justa (LOPES NETO, 2005).

Santander *et al* (2013) apontam que graças a tecnologia contamos com a informação instantânea, no entanto a forma como utilizaremos esses recursos e filtraremos a imensa quantidade de dados depende dos usuários. Sabemos da importância para as crianças e adolescentes do estabelecimento de interações pautadas na amizade, na solidariedade, na união e tolerância e muitas vezes é no espaço escolar que esses jovens desenvolvem valores e vínculos afetivos que os permitirão enxergar os outros como pessoas, apesar das barreiras que porventura possam existir (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 134).

No ambiente da sala de aula convivemos permanentemente numa relação de diálogo com a diversidade, já que cada integrante que compõe esse universo plural possui uma história, um estilo de pensamento, sentimento e ação que interatuam numa complexa rede de relações, em que se afetam mutuamente e têm possibilidades de transformação (CUNHA; LEMOS, 2010, p.48).

Diante desse cenário, tão rico pela diversidade presente e ao mesmo tempo tão complexo, é necessário exercitar a aceitação do diferente, cultivando o respeito e a tolerância. De acordo com Braga (2010), pessoas gentis criam laços, interagem, estabelecem trocas com o outro e cultivam a formidável capacidade de aceitar aquilo que contraria suas próprias opiniões pessoais, já que é na rotina que as diferenças ficam sobressalentes e, algumas vezes, chegam a ser gritantes, incomodando-nos de forma, às vezes, perturbadora.

Nesse sentido, qual seria o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola, proposto pela equipe gestora das unidades escolares? É de conhecimento comum da sociedade que a proposta pedagógica de uma unidade escolar define os caminhos que determinada comunidade busca para si e para quem se agrega a seu entorno. A fim de que o PPP não fique apenas no campo das ideias, e para que mudanças efetivas ocorram, este deve possuir elementos significativos e prever ações capazes de intervir na realidade daquela comunidade (ZANINI, 2008).

Não é possível esquecer que o projeto pedagógico de uma escola necessita ser avaliado de forma contínua e sistemática, sendo possível, por meio dessa avaliação, identificar os rumos que a escola irá tomar e assim criar estratégias e atuações que atendam aos desafios surgidos, assim como dar continuidade às ações pedagógicas que estão alcançando bons resultados na promoção da cidadania e do desenvolvimento pleno dos estudantes (PINTO, 2010).

Nesse íterim, desde sua concepção até sua construção, o PPP constitui-se na identidade da escola e deve ser visto como instrumento de organização da gestão e da comunidade escolar, incluindo sua relação com o contexto social a que essa unidade pertence. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que é a escola hoje e o que poderá vir a ser e, acima de tudo, visa a inovar a prática pedagógica, buscando com isso elevar a qualidade de ensino (PINTO, 2010).

Diante do quadro ora apresentado, no qual o crescimento sem precedentes da violência entre pares, vivenciada no ambiente escolar, vem impactando a vida e a aprendizagem dos alunos, indaga-se: quantas e quais ações educativas e de promoção a uma educação para e pela paz vêm sendo desenvolvidas ou até mesmo pensadas neste, que é um dos documentos norteadores da gestão das unidades escolares? Na construção do seu planejamento, os gestores educacionais têm escolhido e definido ações que, ao serem implementadas e executadas, irão contribuir para desenvolver o respeito e a tolerância e ofertar uma educação que preze a inclusão do diferente e o respeito à pessoa humana e a sua singularidade?

## Relato de experiência

A experiência aqui apresentada consistiu em verificar quais seriam, na visão dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, as práticas de violência vivenciadas no interior de suas escolas, identificando também quais, dentre essas práticas, poderiam ser caracterizadas como *bullying* e, por fim, averiguar se o projeto político pedagógico – instrumento consistente da gestão escolar – contemplava propostas pedagógicas concretas para minimizar ou erradicar o problema da violência no ambiente escolar.

Foram selecionadas duas escolas, sendo uma pertencente à rede privada de ensino (denominada Escola A) e outra da rede estadual (denominada Escola B). A escola da rede particular, de orientação religiosa, situa-se num bairro de classe média de Salvador, e oferece formação do ensino infantil ao ensino médio, contando com cerca de 1.200 estudantes, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Por sua vez, a escola da rede estadual, localizada no Subúrbio Ferroviário, oferece formação do ensino fundamental ao ensino médio, com aproximadamente 800 estudantes matriculados, funcionando nos três turnos.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado composto de 18 questões, sendo 14 perguntas com respostas de múltiplas escolhas e 04 perguntas com respostas abertas para possível identificação das práticas de *bullying* no cotidiano escolar.

Nessa pesquisa participaram na Escola A 42 estudantes da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental, da rede privada de ensino, com idades entre 13 e 15 anos, sendo 19 do sexo feminino e 23 do sexo masculino; 18 estudantes do 1º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 16 anos, sendo 11 do sexo feminino e 07 do sexo masculino; 19 estudantes do 3º ano do ensino médio, com idades entre 17 e 18 anos (incompletos), sendo 13 do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Da Escola B participaram 56 estudantes da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental, com idades entre 16 e 17 anos, sendo 22 do sexo feminino e 34 do sexo masculino, 16 estudantes da 7ª série (8º ano) do ensino fundamental, com idades entre 14 e 16 anos, sendo 09 do sexo feminino e 07 do sexo masculino.

Sendo assim, a amostra de referência para a presente pesquisa foi composta por 151 estudantes, sendo que os questionários foram respondidos por 74 estudantes do sexo feminino e 77 do sexo masculino.

Pesquisas realizadas pela Unesco com jovens de diversas cidades do Brasil permitiram verificar que aproximadamente 60% dos jovens na faixa dos 14 aos 19 anos de idade já foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos (NOGUEIRA, 2005). Alguns dos dados coletados na Escola A mostram que essa premissa revela-se recorrente, pois a idade dos estudantes pesquisados variou de 13 a 18 anos, sendo que 05 alunos têm 13 anos, 21 alunos têm 14 anos, 25 possuem 15 anos, 09 possuem 16 anos, 10 possuem 17 anos e 09 possuem 18 anos.

Na Escola B, por seu turno, os dados levantados revelam que a existência de relações sociais não amistosas, e marcadas pela agressividade e violência independem da idade, pois 24 alunos possuem 16 anos, 32 possuem 17 anos, 08 possuem 15 anos e 08 possuem 16 anos e, dentre esses, todos relataram ter vivenciado alguma espécie de prática violenta no interior e/ou entorno da unidade escolar.

Sabe-se que o *bullying* pode implicar na desestabilização da identidade e na perda de segurança de alguns dos estudantes e, em decorrência disso, produz-se uma transformação crucial no psiquismo do indivíduo atingido, conduzindo-o muitas vezes à destruição da sua imagem (BIRMAN, 2006). Alunos entrevistados da Escola A destacaram duas formas de violência permeando a escola: (a) física, em que se destacam as brigas, agressões físicas, furtos dentre outros; e (b) não física, quando emergem ofensas verbais, ameaças e humilhações.

Como forma de violência física, o estudante Y, 14 anos, matriculado na 8ª série (9º ano) na Escola A, compartilha uma experiência vivenciada no interior da escola: “tive o módulo rasgado

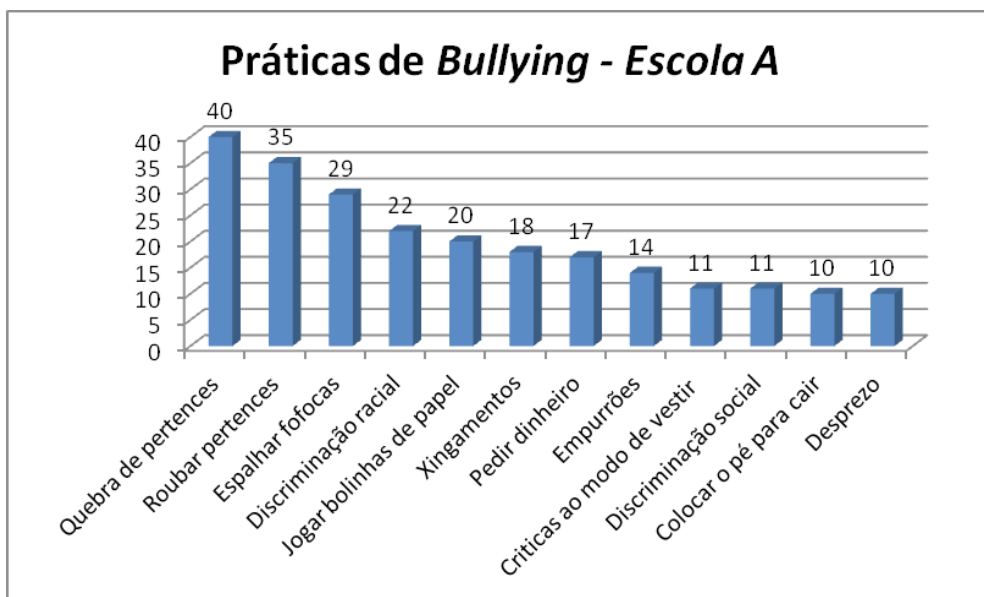
e o tênis roubado, que estavam ao lado do gol, na quadra da escola!”. Já o estudante X, 16 anos, matriculado no 1º ano do ensino médio, na Escola B relata que: “sumiu dinheiro da minha mochila, estojo e até meu celular que deixei na sala e já vi rasgarem módulos, cadernos, riscarem livros”. E uma das estudantes, Z, 14 anos, matriculada na 1º ano (Escola A) informa que “tem meninos que pegam a mochila e jogam no lixo, colocam o pé pra gente cair, dão pancadas sem quê nem pra quê e ainda colocam apelidos na gente”.

Uma das ações que estão presentes na prática de *bullying* é o ato de colocar apelidos que geralmente chamam atenção para alguma característica que sirva de foco para agressões, tais como: obesidade, baixa estatura, deficiência física ou aspectos culturais, étnicos ou religiosos. O que se verifica é que esses estudantes são alvos mais visados e se tornam mais vulneráveis ao *bullying*, por possuírem algumas dessas características específicas (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2007). No que se refere ao recebimento de apelidos depreciativos e constrangedores, 45% dos estudantes disseram ter sido vítimas, 45% afirmam não terem sido alvos de apelidos, enquanto 10% deles não responderam.

Para Fante (2005) essas formas de violência perpetradas no interior do parque escolar vêm contribuindo para o crescente aumento de estudantes envolvidos com drogas e porte de armas, provavelmente na busca de encorajamento para enfrentar seus agressores, uma vez que a escola tem se tornado palco de ameaças para muitos estudantes.

Dentre as práticas de violência vivenciadas no interior da escola, constatou-se que, na Escola A, os estudantes caracterizam como *bullying* atitudes como: críticas ao modo de vestir, empurrões, xingamentos, quebra de pertences, espalhar fofocas, jogar bolinhas de papel com corretivo dentro para machucar, colocar o pé para as pessoas caírem (principalmente meninas e estudantes menores), roubar os pertences, desprezar quem não usa tênis ou roupas de marca, dar dinheiro para não apanhar e desprezar quem é negro ou pobre (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Práticas de violência vivenciadas no interior da Escola A

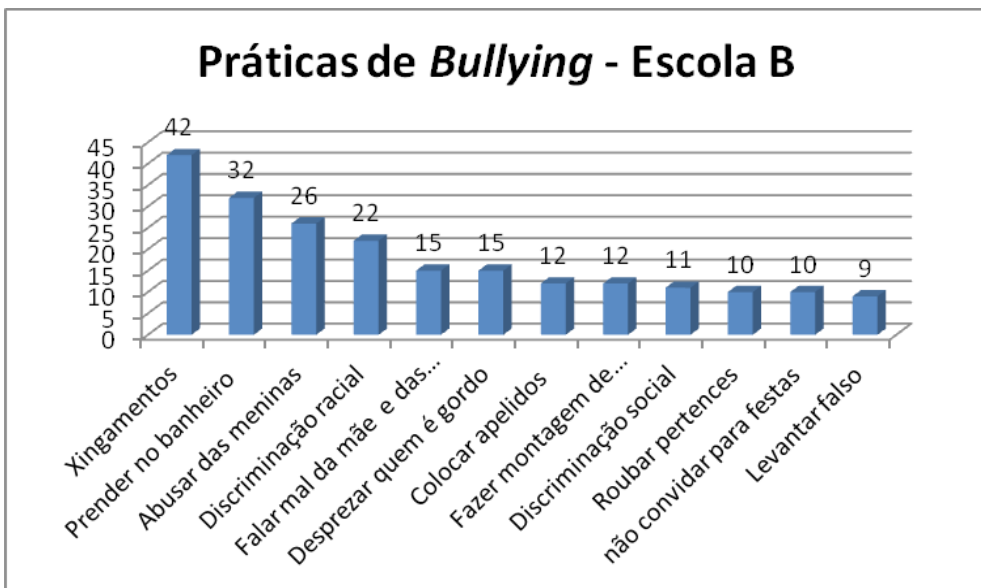


Fonte: Pesquisa própria, 2012.

Já os estudantes da Escola B relacionaram como *bullying* as seguintes práticas: prender as pessoas no banheiro e só deixar sair depois que pagam, xingar quem é gordo, magro ou negro, abusar das meninas que têm cabelo duro (crespo), chamando o cabelo delas de “bombril”, falar mal da mãe e das irmãs, dizer que está “pegando” a mãe ou a irmã para os colegas ficarem com raiva e aí sair para a briga, excluir ao não convidar para as festas, colocar apelidos que machucam (baleia, taboca, branca azeda, papel, tucano, dedinho, capenga, dentão, *nerd*, Parmalat, loira oxigenada, piolho, testa de arromba navio) e fazer montagem de fotos e espalhar pela escola (Gráfico 2).

A concepção do projeto político pedagógico como um instrumento consistente da gestão escolar propõe uma escola voltada para interesses capazes de conferir identidade a essa instituição e, na presente coleta de dados, pesquisou-se como as equipes gestoras das duas escolas analisadas contemplam no seu planejamento a análise e prevenção da violência. Nesse sentido, coube indagação sobre se tais ações foram contempladas e quais estratégias de intervenção e prevenção contra o *bullying* são efetivamente executadas.

**Gráfico 2:** Práticas de violência vivenciadas no interior da Escola B



Fonte: Pesquisa própria, 2012.

O corpo técnico da Escola A apresentou o projeto político pedagógico como ferramenta de participação e valorização do espaço escolar, e tinha nas suas diretrizes a necessidade de influenciar na qualidade de ensino, no desempenho dos estudantes e na valorização dos vínculos afetivos para o fortalecimento da confiança mútua, o que iria favorecer o processo de construção do conhecimento e o respeito às diferenças.

De acordo com Fante (2005) o tipo de convivência entre os estudantes e entre eles e toda a equipe escolar tem grande influência no processo socioeducacional. Também, a equipe gestora das unidades escolares não deve esquecer que ao apresentar seu projeto pedagógico, este não apenas deve prever a transmissão dos conteúdos, mas contemplar estratégias de intervenção que preconizem os valores humanos da tolerância e da solidariedade.

A Escola A reconhece a existência de situações que geram desconforto, violência e intolerância, tais como o despreparo de parte do corpo docente para o enfrentamento de situações de conflito e as relações interpessoais desarmonicas como fatores que inviabilizam o desenvolvimento das

habilidades e competências básicas necessárias para o pleno exercício da capacidade de aprender e continuar aprendendo. Como uma das ações pedagógicas que contribuiriam para minimizar tal situação, foi apresentado um projeto cujo objetivo seria melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e sua consciência crítica e social, além de promover o aperfeiçoamento de 100% da equipe escolar para melhorar o relacionamento interpessoal; porém, a despeito da validade da proposta, não havia nenhuma descrição de como essas ações seriam realizadas.

Na concepção de Zanini (2008), a eficácia e operacionalização do projeto político pedagógico e conseqüentemente das ações pedagógicas nele previstas, estão diretamente relacionadas ao comprometimento da comunidade escolar e essas ações não podem ficar apenas na intencionalidade, ou seja, no campo das ideias, mas precisam ser viabilizadas e isso acontecerá a partir da definição do que fazer, por que fazer, como fazer e quem vai fazer.

Os gestores da Escola B, ao elaborarem seu planejamento, correlacionaram que no dia a dia alguns estudantes apresentam ausência de limites, descrença em justiça social e uma convicção de que só é possível obter tal justiça pelas próprias mãos. No diagnóstico efetuado, indicaram que no interior das escolas há certa tendência à formação de gangues, cujos territórios são demarcados e estudantes opõem-se contra outros estudantes, além de reinar entre eles uma convivência próxima com drogas, gerando um aumento crescente da agressividade entre esses mesmos jovens.

Foi possível identificar no planejamento pesquisado a sinalização de que a ausência da participação efetiva e do acompanhamento dos pais na vida acadêmica dos seus filhos agrava ainda mais a banalização da violência no ambiente escolar, pois alguns alunos, além de serem indisciplinados, têm baixa frequência durante o ano letivo, logo, não tem sido possível alcançar o objetivo central desse planejamento, que é o desenvolvimento pleno dos estudantes, através da melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ao favorecer a formação de sujeitos ativos, autônomos e participativos.

Na proposta apresentada no PPP da Escola B foram elencadas algumas ações que poderiam minimizar a existência da violência escolar, tais como: saber respeitar o próximo, proporcionar o bem estar coletivo, fortalecer a solidariedade e a cooperação no trabalho educativo, tornando a escola um espaço de acolhida e de pertencimento. Contudo, não há nenhuma especificação de como, quando, por quem e de que forma tais ações poderiam ser realizadas.

A falta da aplicação de ações – previstas, porém não executadas – que visam a prevenção dos atos violentos vivenciados no ambiente educacional mostra, indubitavelmente, que é preciso repensar não apenas a escola, mas a atuação dos gestores enquanto promotores de um ambiente democrático e socializador. Diante desse panorama, emerge a necessidade de se redirecionar as práticas pedagógicas para a inclusão, no PPP, da reflexão, da discussão e do entendimento de conceitos como identidade (cultural e social), alteridade, diferença, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação, violência, dentre tantos outros (CAMACHO, 2001).

### **Considerações finais**

O enfrentamento da violência, em qualquer um dos seus aspectos, é, em primeiro lugar, questão de cidadania, de promoção dos direitos humanos e sociais, e a participação de toda a sociedade no enfrentamento desse desafio é a mudança substancial que se apresenta para descobertas de novas formas mais felizes de vida.

A perspectiva de prevenção à violência contra crianças e adolescentes é o grande desafio da escola, família e sociedade. As instituições de educação devem reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática de *bullying* entre estudantes e desenvolver medidas para reduzi-la de forma mais imediata possível para que uma cultura de paz e aceitação do diferente seja construída de forma participativa e democrática, entre todos os atores envolvidos.

Não há mais dúvidas de que é preciso ampliar e/ou fortalecer os laços de convivência no ambiente escolar, contribuindo, assim, para que as pessoas que dele fazem parte possam exercer plenamente sua cidadania, respeitando as diferenças, fortalecendo a comunicação, problematizando as demandas e promovendo as soluções que se fizerem pertinentes.



Em síntese, será por meio da construção de uma articulação coletiva que responderemos às possíveis demandas e desafios que, porventura, se apresentarem no que concerne à prevenção da violência no cotidiano das escolas, e algumas habilidades serão de fundamental importância para que se possa alcançar pleno êxito na resolução desse fenômeno: saber atuar em equipe, valorizar a participação das outras pessoas, ser ético nas relações ou convivências, ser flexível e criar uma atmosfera pedagógica positiva.

Uma variável importante para o sucesso e eficácia do combate ao *bullying* é levar sempre em conta o aspecto histórico, pessoal e social de cada um dos sujeitos ali presentes (as histórias de vida, os valores, visão de mundo, crenças e sonhos, dentre outros), que muitas vezes diferem de pessoa para pessoa, e é somente considerando a individualidade de cada um desses sujeitos que se poderá criar uma sintonia, no qual o grupo fortalecido e em comunhão somará esforços para que a plenitude do sucesso seja construída por todos os envolvidos.

Para tanto, é preciso estimular a comunidade escolar para que crie um espaço de convivência democrática na escola e que sejam cultivadas as relações interpessoais, onde seja possível:

- respeitar as diversas individualidades;
- criar e socializar regras comuns que norteiem as relações vividas no âmbito escolar;
- fomentar as relações de cooperação, baseadas e reforçadas no respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo;
- organizar o convívio dentro da escola de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos.

Dessa maneira, o exercício da cidadania não se traduzirá apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passará necessariamente pela solidariedade (atuar contra injustiças ou injúrias que outros possam estar convivendo). O desafio a ser enfrentado será valorizar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de soluções de problemas, estimulando as pessoas a se sentirem capazes de expor os pensamentos e opiniões de forma a serem entendidas, convidando-as a exercerem uma efetiva empatia a fim de compreender seus sentidos e razões, e assim poderem perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio.

Espera-se que, futuramente, pesquisas como a do presente trabalho possam contribuir para a definição de ações que culminem com o enfrentamento dos problemas relacionados ao *bullying*. Reconhece-se, no entanto, a necessidade da continuidade do estudo voltado para a ligação entre violência escolar e outros temas, tais como *Ética na Escola*, *Escola Cidadã*, *Promoção das Relações Sociais na Escola*, *o Papel da Ronda Policial Escolar nas Escolas* e *Violência e Democracia*, os quais poderão ser oportunamente pesquisados, trazendo maiores possibilidades de continuidade à investigação desta temática.

## Referências

ABREU, M. V. O Problema da violência e o desafio cultural do nosso tempo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, Oliveira do Bairro, Aveiro, n. 31, p.89-123, 1996.

BALLONE, G. J. *Maldade da Infância e Adolescência: Bullying*. São Paulo: PsiqWeb, 2005. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=372&sec=20>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIRMAN, J. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRAGA, R. *O Poder da Gentileza: o modo como você trata as pessoas determina quem você é*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p.123-140, jan./jun.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2013.

CARAMANTE, André. Executivo da Yoki é esquartejado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 05 jun. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/47006-executivo-da-yoki-alimentos-e-esquartejado.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

CARNEIRO, P. A. C. *Escola e Empresa: Um só caminho. Orientações para ampliar a visão dos profissionais da educação*. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2011.

CUNHA, C. H. L.; LEMOS, D. V. S. *Grupo: o poder da construção coletiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediat.*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov./2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

LOPES NETO, A. A.; MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. (Coords.). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Observatório da Infância, 2007. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127. jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-9, 2001.

NOGUEIRA, R. M. C. P. A. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 37, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie37a04.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

PALÁCIOS, M.; REGO, S. Bullying: mais uma epidemia invisível? *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a01.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

PINTO, L. G. O. Elaborando o Projeto Pedagógico: 2. Dezesesseis Passos para a Construção do Projeto Pedagógico. *Revista Pedagógica*, São Paulo, Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/RevistaPP\\_01\\_02Dezesesseis%20Passos.htm](http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_02Dezesesseis%20Passos.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2013.

REBELO JÚNIOR, S. L. *Bullying: Uma realidade cruel no contexto escolar*. Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp120.htm>>. Acesso em: 13 out. 2012.

RISTUM, M. As causas da violência. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)*, Rio de Janeiro, n. 4/5, p. 32-42, fev./out. 2005. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis5.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

SANTANDER, C.A. *Bullying Opiniones Reunidas*. La Ciberconvivencia de los Estudiantes. Observatório sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima, Peru, 2013.

ZALUAR, A. LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. *RBCS*, v. 16, n. 45, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

ZANINI, W. M. S. O Papel do Projeto Político Pedagógico na Gestão Democrática da Escola. *Gestão em Rede*, Brasília, n.88, p.14-20, set./2008.

WENDT, G. W.; CAMPOS, D. M.; LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, v. 25, n. 1, Rio de Janeiro/2013 Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 14 mar. 2013

Recebido em julho de 2013.  
Aprovado em janeiro de 2014.



## O ENSINO DE PROPORÇÕES POR MEIO DA APRESENTAÇÃO DE PLANTAS BAIXAS: ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE SOB A ÓTICA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

### THE TEACHING OF PROPORTIONS THROUGH THE PRESENTATION OF FLOORPLANS: ANALYSIS OF AN ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF MEANINGFUL LEARNING

*Wanderley Pivatto Brum<sup>1</sup>  
Elcio Schuhmacher<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Trata-se de uma pesquisa realizada acerca dos conceitos envolvidos no Teorema de Tales com estudantes da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Tijucas, Santa Catarina. Terá duração de duas semanas, propondo identificar, com base nas maquetes construídas pelos estudantes, indícios de aprendizagem significativa. O pensamento sobre aprendizagem significativa estudado por Ausubel e seus colaboradores (1980) foi o aporte teórico utilizado para reflexões e discussões segundo os dados coletados. A pesquisa tem caráter qualitativo e as maquetes construídas serviram de análise, que aconteceu pela observação e conexões estabelecidas, cujos resultados mostraram uma organização hierárquica dos conceitos, aprendizagem representacional e conceitual, indícios estes de aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem significativa. Teorema de Tales. Ensino de Matemática. Maquetes.

**ABSTRACT:** The work it is an experience report made about the concepts involved in Theorem Tales with eighth-graders of elementary school to a public school Tijucas, Santa Catarina, lasting two weeks, to identify, from the models constructed by students, evidence of significant learning. Thinking about meaningful learning studied by Ausubel and colleagues (1980), was used for the theoretical reflections and discussions from the data collected. The research is qualitative and analytical models constructed served that happened by observation and established connections, the results showed a hierarchical organization of concepts, representational and conceptual learning, these indications of significant learning.

**KEYWORDS:** Meaningful Learning. Theorem Tales. Mathematics Teaching. Models.

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – FURB. Blumenau – SC. E-mail: [ufsc2013@yahoo.com.br](mailto:ufsc2013@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – FURB. Blumenau – SC. E-mail: [elcio@furb.br](mailto:elcio@furb.br)

## Introdução

O Teorema de Tales<sup>3</sup> é um dos conteúdos tradicionais da Geometria Euclidiana, sendo abordado nos bancos escolares do Ensino Fundamental e Médio como nos cursos de licenciatura em Matemática. Sempre presente nos livros da escola básica, constitui-se como uma proposição fundamental no estudo da semelhança de figuras geométricas, envolvendo o conceito de grandeza e seus desdobramentos como comensuralidade, incomensuralidade, proporcionalidade, entre outros.

Seu enunciado clássico é apresentado por Mlodinow (2010) como: se um feixe de retas paralelas é intersectado por duas retas transversais, os segmentos determinados pelas paralelas sobre as transversais são proporcionais. Esse teorema que encontra a sua gênese na resolução de problemas práticos envolvendo paralelismo e proporcionalidade está no centro da relação entre a representação geométrica e seu significado. Possui um papel fundamental na teoria da semelhança, e consequentemente no campo da trigonometria, onde justifica as definições de seno, cosseno e tangente de certo ângulo. No universo da geometria espacial, aparece no estudo das secções de um sólido por um plano paralelo à base. Na perspectiva de Bicudo (2009), o Teorema de Tales surge quando se estudam as propriedades das figuras geométricas que se conservam quando traçadas em um plano e projetadas em outro plano a partir de uma fonte no infinito. Das propriedades, por exemplo, conservação do ponto médio, baricentro e alinhamento, a fundamental, é a conservação de modo proporcional das razões das distâncias entre pontos alinhados.

Sob o ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998), a importância da utilização do Teorema de Tales é direcionada para a determinação de distâncias inacessíveis, que pode-se também propor situações-problema de natureza histórica, como a forma com que Eratóstenes mediu o comprimento da circunferência máxima e o raio da Terra.

Para resolver esse problema os alunos poderão aprofundar seu conhecimento sobre algumas noções e procedimentos geométricos (circunferências, ângulos e paralelismo), elaborando, inclusive, uma síntese dos conceitos envolvidos. Para calcular essas distâncias podem-se propor situações em que seja necessário utilizar noções geométricas como o Teorema de Tales e a semelhança de triângulos (BRASIL, 1998, p. 73).

Neste sentido, os PCN colocam que, entre os objetivos do ensino de Matemática, encontra-se o desenvolvimento do pensamento geométrico. Recomenda-se a exploração de situações de aprendizagem que levem o estudante a resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço: ler mapas, estimar e comparar distâncias percorridas, reconhecer propriedades de formas geométricas e saber usar diferentes unidades de medida. Portanto, há uma orientação para situações de aprendizagem que levem o estudante a estabelecer diferenças entre objetos sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações.

Apesar dos estudos deixados por esse grande matemático, a respeito de paralelismo e proporcionalidade diante de situações do cotidiano, diversos professores ainda apresentam seu famoso teorema de modo mecânico e memorístico, desconsiderando os conhecimentos prévios que os estudantes carregam para dentro de sala de aula.

## Bases da teoria da aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa foi formulada inicialmente pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (MOREIRA, 2010). É uma tentativa de fornecer sentido ou de estabelecer relações de modo não arbitrário e substantivo (não ao pé da letra) entre os novos conhecimentos e os conceitos existentes. A aprendizagem significativa é caracterizada por uma interação entre os

<sup>3</sup> Tales de Mileto foi o primeiro matemático grego, nascido por volta do ano 640 e falecido em 550 a.c., em Mileto, cidade da Ásia Menor, descendente de uma família oriunda da Fenícia ou Beócia.

aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva com as novas informações, por meio das quais essas adquirem significado e são integradas a uma estrutura hierárquica, altamente organizada por subsunçores.

A aprendizagem significativa deve preponderar em relação à aprendizagem de associações arbitrárias, organizacionalmente isoladas, mecânica, pressupondo a existência prévia de subsunçores. Para os autores, subsunçor é um conceito já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação, de modo que esta adquira significado para o estudante.

Moreira e Masini (2001) defendem que para uma aprendizagem significativa ocorrer, a nova informação deve ancorar em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do estudante. Pensando em aprendizagem significativa e pressupondo a existência de conceitos subsunçores, o que fazer quando eles não existirem? Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), citam que a aprendizagem mecânica é necessária, sempre que o estudante adquire informação em uma área completamente nova para ele, assim, alguns elementos do conhecimento relevantes para uma nova informação, passam a fazer parte da sua estrutura cognitiva, servindo de subsunçor, ainda que pouco elaborado. Nesta direção, os autores descrevem que o armazenamento de informações na mente humana é altamente organizado, formado por uma hierarquia conceitual na qual as ideias mais gerais e inclusivas do conteúdo deverão ser apresentadas no início para, somente então, serem progressivamente diferenciados em detalhes e especificidade.

Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diríamos que o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, descubra isso e baseie nisso seus ensinamentos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

Nesta vertente, o projeto educativo do professor deve estar direcionado para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao priorizar seus conhecimentos prévios, reconhecendo que estes raramente vêm marcados por estudos avançados, servindo assim de ancoragem para novas ideias e conceitos, o que constitui a base fundamental para o processo de aprendizagem.

Durante o processo da aprendizagem significativa, a nova informação não estabelece uma espécie de elo com os elementos preexistentes da estrutura cognitiva, ao contrário, esses elos só ocorrem na aprendizagem automática. Na aprendizagem significativa, há uma mudança tanto na nova informação como no subsunçores com a qual o novo conhecimento estabelece relação, sendo que o resultado dessa interação é a assimilação de significados. Segundo Moreira e Masini (2001), a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição potencialmente significativa é assimilada sob uma ideia ou um conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva. A assimilação é compreendida como um relacionamento entre os aspectos relevantes, preexistentes da estrutura cognitiva, e tanto a nova informação como a preexistente são modificadas no processo. A Teoria Ausubeliana apresenta três formas de aprendizagem significativa, segundo a Teoria da Assimilação: a subordinada, superordenada e a combinatória.

### **Aprendizagem subordinada**

A maior incidência de aprendizagem significativa é do tipo subordinada, ou seja, a nova ideia aprendida se encontra hierarquicamente subordinada à ideia preexistente. Coll, Marchesi e Palácios (2007) comentam que a estrutura cognitiva do sujeito responde a uma organização hierárquica na qual os conceitos se conectam entre si mediante relações de subordinação, dos mais gerais aos mais específicos.

### **Aprendizagem superordenada**

Nesta forma de aprendizagem significativa o novo conceito é mais geral e inclusivo que os conceitos subsunçores. Ocorre quando um conceito ou proposição mais geral do que algumas ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva do estudante, é adquirido e passa a ser assimilado. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a nova aprendizagem será superordenada quando se aprende uma nova proposição inclusiva que condicionará o surgimento de várias ideias, ocorrendo no curso do raciocínio ou quando o material apresentando é organizado indutivamente ou envolve a síntese de ideias compostas.

### **Aprendizagem combinatória**

A aprendizagem de novas proposições que não apresentam relação subordinada nem superordenada com ideias relevantes já adquiridas anteriormente na estrutura cognitiva do estudante é denominada aprendizagem combinatória. Conforme Pozo (1998), na aprendizagem significativa combinatória, a ideia nova e as ideias já estabelecidas não estão relacionadas hierarquicamente, porém se encontram no mesmo nível, não sendo nem mais específica nem mais inclusiva do que outras ideias. Ao contrário das proposições subordinadas e superordenadas, a combinatória não é relacionável a nenhuma ideia particular da estrutura cognitiva.

Em um ambiente escolar a aprendizagem significativa, embora favorecida por relações interpessoais, implica em um processo de construção de significado, portanto é algo pessoal. Para Zabala (2007), mesmo que a aprendizagem esteja apoiada por processos compartilhados, deve ser considerada idiossincrática, que segundo Novak e Gowin (1996) é a maneira peculiar que cada um tem para captar inicialmente o significado de um termo, a experiência acumulada sobre a realidade.

O professor avalia os trabalhos construídos pelo estudante investigando como este organiza os conceitos abordados em uma área do conhecimento. Os trabalhos permitem a observação da estrutura proposicional, viabilizando ao professor analisar ligações, bem como, indicativos de grau de diferenciação dos conceitos referentes a uma determinada área de conhecimento (NOVAK, GOWIN, 1996). Por meio da observação, o professor poderá identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como alterações em sua estrutura cognitiva.

### **Metodologia**

A presente pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida durante as aulas de Matemática, com uma turma de vinte estudantes de uma oitava série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Tijucas, Santa Catarina, no período de duas semanas. A ideia principal desta pesquisa foi apresentar o Teorema de Tales por meio da construção de maquetes, alinhavado a algumas dificuldades de aprendizagem conceitual em Geometria que os estudantes apresentavam. Segundo Rogado (2004), a estratégia de maquetes desenvolve a possibilidade para minimizar as incoerências conceituais que persistem no ensino. Para Silveira, Nader e Dias (2007), a prática de maquetes quando formalizada no âmbito da escola, permite uma função primordial que consiste na construção de conhecimentos gerais que permitam aos estudantes apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. A experiência foi conduzida pelo professor da turma, autor deste artigo, que organizou em três momentos.

#### **Primeiro momento: *formação de grupos e projeto de construção de maquetes***

Esta primeira fase, iniciou com a formação das duplas, que foram escolhidos por grau de afinidade. Na sequência, o professor solicitou que os estudantes construíssem uma maquete utilizando a representação geométrica do Teorema de Tales. Na figura 1, são observados alguns



exemplos de maquetes que o professor apresentou à turma, servindo de modelos para sua construção.

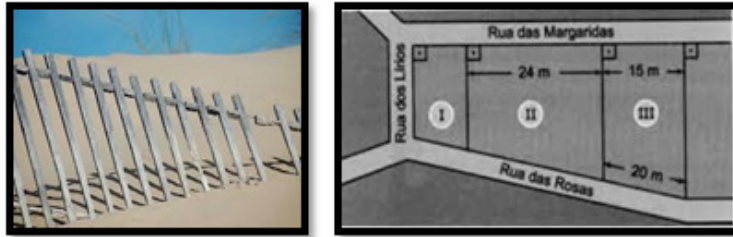


Figura 1: Modelos de maquetes apresentados aos estudantes.

Fonte: [www.webquestfacil.com.br](http://www.webquestfacil.com.br)

### Segundo momento: *construção das maquetes*

O segundo momento da atividade se trata basicamente da construção das maquetes determinadas por cada dupla. A construção ocorreu nas aulas de Matemática, mediada pelo professor que orientava os estudantes nos cálculos sempre que necessário. Com o objetivo de facilitar o método de trabalho das duplas, o material especificado para a construção das maquetes poderia ser a partir de cartolinas ou isopor.

### Terceiro momento: *apresentação das maquetes*

Esta fase da atividade envolveu a apresentação das maquetes na sua forma final ao professor, a fim de apresentar os resultados de sua construção. As maquetes ficaram expostas no *hall* da escola por dois dias, tanto para avaliação, quanto para exposição. Na figura 2, são apresentadas algumas imagens das maquetes.



Figura 2: Maquetes construídas pelos estudantes.

### Resultados e análise

Por meio da construção de maquetes, a fim de assimilar conceitos acerca de Geometria, em especial o Teorema de Tales, foi possível averiguar que os estudantes estiveram motivados do início até a sua socialização com a turma. Em relação à motivação, Lima (2004) cita que para a aprendizagem em um ambiente educacional, segundo a Literatura e diversas pesquisas, é reconhecida como a mola propulsora da aprendizagem. Por outro lado, cita Bzuneck (2010), que é preciso cuidado para não generalizar, pois as atitudes dos estudantes podem dar a ideia de que ele está motivado, empenhado e atento para adquirir conhecimento, quando ele apenas pode estar memorizando processos sem se envolver com o objeto de estudo.

Com relação à qualidade das maquetes, os resultados mostram que os estudantes não mediram esforços para sua construção. Os trabalhos foram elaborados e estruturados basicamente com o uso de cartolina, porém houve equipes que se utilizaram de placas de isopor. Assim, a qualidade da maquete foi um ponto bastante elogiado pela turma e pelo professor. A aplicação do Teorema de Tales abordado nas aulas de Matemática pode ser observado durante a atividade de construção da maquete conforme figura 3.

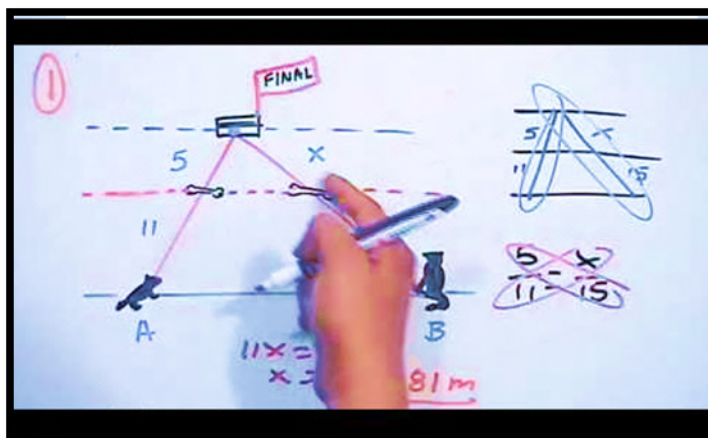


Figura 3: Cálculo desenvolvido a partir dos conhecimentos do Teorema de Tales.

A figura acima retrata uma situação apresentada por uma dupla com relação ao posicionamento de dois animais colocados em esquinas distintas, observando uma caixa e dois alimentos no caminho. A representação geométrica e seu respectivo cálculo demonstra que os estudantes apresentam domínio conceitual e representacional do Teorema de Tales. A aprendizagem representacional é considerada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) como o tipo mais básico de aprendizagem significativa, e a partir deste que geralmente ocorreram outros tipos de aprendizados significativos, que serão aprendidos os significados de símbolos particulares. Quando o estudante encontra-se diante de um tema novo, o que um determinado símbolo significa ainda é desconhecido para ele, algo que ele terá de aprender, e esse processo é caracterizado como aprendizagem representacional. As novas palavras passam a ter significado semelhante aos pares, e conduzem ao mesmo conteúdo significativo diferenciado. Com relação ao desenho (figura 4) de uma dupla de estudantes, percebe-se que o modelo apresentado denota uma representação coerente com o conceito que define o Teorema de Tales. Essa construção de símbolos para representar uma ideia, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) reconhecem como um tipo de aprendizagem significativa, conhecida por representacional.

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes condições para que compreendesse a importância de conhecer o Teorema de Tales, o professor iniciou um diálogo com as duplas a fim de constatar como os estudantes estavam assimilando os conceitos geométricos envolvidos na atividade proposta e como os relacionavam com seus conhecimentos prévios. O estudante (03) relatou que “a importância de conhecer o Teorema de Tales para resolver problemas que se encontram em nosso cotidiano”, já o estudante (07) afirmou que “a estratégia de Tales para o descobrimento da altura da pirâmide no Egito foi uma das estratégias mais bem pensada na história da Matemática”.

Esse momento se mostrou interessante para o professor ao perceber nos discursos dos estudantes, algumas concepções geométricas como paralelismo e proporcionalidade presentes em sua estrutura cognitiva, contudo alguns estudantes valorizaram também os conhecimentos de Tales de Mileto para compreensão dos fenômenos que ocorriam no universo, por exemplo, como cita o estudante (15): “Tales de Mileto professor, pode ser considerado o grande pensador grego que viveu nesta época, por sua engenhosidade e criatividade”, já o estudante (13) lembrou que

“sem os matemáticos daquela época, não teríamos resultados importantes para a compreensão de fenômenos do nosso cotidiano”.

As explicações dos estudantes indicam que estavam interagindo com fatos históricos acerca da Geometria e a importância de Tales de Mileto para a Matemática, ao desenvolver e aplicar o Teorema de Tales para resolver situações que surgiam nas maquetes construídas. Os estudantes (04) e (06) “argumentaram que era impossível utilizar do Teorema de Tales se as ruas (que são retas na Geometria Euclidiana) não fossem paralelas, haja vista a impossibilidade de haver proporcionalidade entre as ruas transversais”. O estudante (01) argumentou que “independente das estratégias utilizadas por Tales de Mileto para determinar a altura da pirâmide, seus conhecimentos podem ser utilizados para determinar as distâncias entre ruas e esquinas”.

Moreira (2010) afirma que se entendermos a estrutura cognitiva de um estudante em certa área de conhecimento, como o conteúdo e a organização conceitual de suas ideias, estratégias diversificadas como a construção de maquetes, por exemplo, podem ser usados como instrumentos para representar a estrutura cognitiva do estudante. Outro aspecto em destaque é a hierarquia conceitual construída pelos estudantes, identificados por conceitos intermediários e menos específicos (paralelismo e proporcionalidade) em relação aos conceitos mais gerais (Teorema de Tales), caracterizando uma aprendizagem superordenada. Nesta situação, o estudante parece perceber que está ocorrendo algo diferente com o seu processo de aprendizagem. Esta percepção pelo estudante é identificada quando este desenvolve estratégias que melhoram ou aperfeiçoam a aprendizagem dos conteúdos estudados, realizando uma avaliação posterior.

Provavelmente o estudante está desenvolvendo uma meta aprendizagem, no qual Novak e Gowin (1996) se referem à aprendizagem que lida com a natureza da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem acerca da aprendizagem. Para Viana (2011), ainda que a função mais importante da escola seja dotar o ser humano de uma capacidade de estruturar internamente a informação e transformar em conhecimento, deve propiciar o acesso à meta-aprendizagem, o saber aprender a aprender. Nesse sentido, a construção de maquetes e seu desenvolvimento por meio da utilização do Teorema de Tales é um instrumento didático facilitador da tarefa de aprender a aprender.

As maquetes tiveram como objetivo nessa atividade representar relações entre conceitos na forma de proposições, buscando identificar aprendizagem subordinada, superordenada ou combinatória. Segundo Moreira (2010), é preciso entender que as maquetes construídas podem ser utilizadas enquanto estratégia para fornecer uma visão geral do que é estudado, devendo ser usados, preferencialmente, quando os estudantes já têm certa noção do assunto. Neste caso, podem ser utilizados para integrar e reconciliar relações entre conceitos e promover a diferenciação conceitual.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa foram analisadas as maquetes construídas pelos estudantes no ambiente escolar envolvendo o Teorema de Tales e as contribuições desse matemático para o ensino de Matemática. Foi importante o papel do professor na mediação entre o conhecimento abordado e o estudante. Este precisa adquirir habilidades, como fazer consultas em livros, compreender suas leituras, tomar notas, fazer síntese, redigir conclusões, interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir os resultados obtidos e, ainda, usar instrumentos de medida quando necessário, bem como compreender as relações que existem entre os problemas atuais e o desenvolvimento científico.

A função essencial do professor transita no acompanhamento de todo o processo de construção do conhecimento pelos estudantes, e identificado fragilidades, tentar contribuir, apontando caminhos que auxiliem na aprendizagem de cada estudante. Na medida em que os estudantes relacionam conceitos específicos de Geometria e o Teorema de Tales, constroem novos significados, o que aumenta a organização de sua estrutura cognitiva.

No que diz respeito às limitações, há um reconhecimento que em função dos objetivos propostos no planejamento do professor houve necessidades de alguns acertos no tempo de duração

das atividades, recortes, ajustes e mudanças, na ação em sala de aula, na proposta das atividades e mediação no processo de ensino e aprendizagem do Teorema de Tales. Com certeza, o período não foi o ideal para que parte dos estudantes pudesse colaborar efetivamente na construção das maquetes envolvendo com mais ênfase o Teorema de Tales.

As evidências mostram que os estudantes em geral conseguiram utilizar de conceitos geométricos como proporcionalidade e paralelismo, bem como o Teorema de Tales para construir coerentemente as maquetes. A análise evidenciou que a formação de conceitos e a aprendizagem representacional foram assimiladas adequadamente por palavras ou símbolos pela maioria dos estudantes. Concordamos com Ausubel, Novak e Hanesian (1980) que aprender um conceito representado por certo símbolo, ou aprender que o novo símbolo tem o mesmo significado do conceito é o tipo mais complexo da aprendizagem. Diante desse cenário, qualquer avaliação que aplicássemos antes da realização da construção das maquetes poderia nos trazer um indicador do déficit de aprendizagem em Geometria presente nos estudantes.

Em geral os estudantes possuem alguns conhecimentos prévios (subsunçores relevantes) presentes em sua estrutura cognitiva acerca do Teorema de Tales. Os estudantes utilizaram seus conhecimentos de Geometria com o objetivo de construir as maquetes e apresentaram em alguns momentos dificuldades de aprendizagem conceitual, representacional e proposicional relativo ao conceito de paralelismo e proporcionalidade, sendo necessário o uso de livros e revistas que ilustrassem os conceitos.

A intenção principal é criar uma ligação sólida entre aquilo que se conhece e o que se pretende aprender. Não é possível, segundo Novak e Gowin (1996) para o estudante alcançar altos níveis de aprendizagem significativa antes que as estruturas cognitivas adequadas sejam construídas, e assim o processo de aprendizagem deve ser interativo ao longo do tempo.

## Referências

- AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BICUDO, I. *Os Elementos de Euclides*. São Paulo: Unesp, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BZUNECK, J. A. Motivar é fazer os alunos valorizarem as tarefas de aprendizagem. In: BORUCHOVITC, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. E. R. *Motivando para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIMA, L.M.S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.
- MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro, 2010..
- MOREIRA, M.A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001. Número de páginas ou volumes.
- MLODINOW, L. *A janela de Euclides: a história da geometria, das linhas paralelas ao hiperespaço*. São Paulo: Geração, 2010.

NOVAK, J.D.; GOWIN, B. D. *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

POZO, J.I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Artes Medicas, 1998.

ROGADO, J. A grandeza quantidade de matéria e sua unidade, o mol: Algumas considerações sobre dificuldades de ensino e aprendizagem. *Ciência; educação*, São Paulo, v.10, n.1, p. 63-73, , 2004.

VIANA, O. A. Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial. *Ciências & Cognição*, Minas Gerais, v.16, dez./2011. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 22/06/2013.

SILVEIRA, R. M. G.; NADER, A. A. G. & DIAS, A. A. *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.



## OS SENTIDOS DE “SER EDUCADOR CIRCENSE”

### THE MEANINGS OF “BEING A CIRCUS EDUCATOR”

*Eliane Regina Pereira<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Partindo das contribuições teórico-metodológicas de Vygotsky (2009) e Sartre (1978, 2000), este artigo propõe-se a discutir de que forma a arte circense, compreendida como atividade criadora e experiência estética, constitui sujeitos. Para isso, apresenta o recorte de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas e observações nas aulas no picadeiro, com educadores e aprendizes circenses de um circo-escola de uma cidade de Santa Catarina. Aqui destacamos os sentidos “de ser educador circense” com base nas falas de e sobre um dos educadores, que revela orgulho pelo trabalho que realiza, desejo de fazer um circo diferente e de qualidade, e, assim, assume a necessidade de formar artistas, oferecendo a cada aprendiz novas possibilidades na vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Constituição do sujeito. Desejo de ser. Arte circense. Educador circense.

**ABSTRACT:** This article proposes, based on the theoretical and methodological contributions of Vygotsky and Sartre, to discuss how the circus art, understood as creative activity and aesthetic experience, constitute people. For this, presents the outline of a research, conducted through interviews and observations of lessons in the ring, with circus educators and learners from one Circus School, localized in a city of Santa Catarina. Here we highlight the senses of “being a circus educator” from the speech by and about one of the educators, that shows pride for the work that is done, desire to make a different and quality circus, and thus, assumes the need to train artists, offering each apprentice new possibilities in life.

**KEYWORDS:** Constitution of the person. Desire of Being. Circus Art. Circus Educator.

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: eliane@ipsi.ufu.br

## Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, na qual se buscou, por meio de entrevistas com educadores e aprendizes circenses de um circo-escola localizado em Santa Catarina, Brasil, discutir o aprender circense como potencializador dos sujeitos. Nessa pesquisa, objetivou-se investigar de que forma a arte circense, compreendida como atividade criadora e experiência estética, mediada pela afetividade, aumenta a potência de ação do sujeito e amplia as possibilidades de “ser aprendiz”.

A coleta das informações baseou-se inicialmente na videogravação das aulas no picadeiro do circo-escola e de algumas apresentações por eles realizadas. Foram entrevistados os quatro educadores do circo-escola a fim de compreender as relações de ensinar-aprender do ponto de vista do educador, destacando: como se sentem no papel de artista-educador circense, como percebem seu aprendiz, como e o que avaliam no processo de ensinar e aprender. Além disso, foram produzidas informações acerca das histórias de vida dos educadores-artistas, a fim de identificar aspectos da formação que se fazem presentes no ensinar.

Após as entrevistas com os educadores, doze aprendizes foram entrevistados, e suas falas revelaram aspectos específicos do aprender circense: um aprender que se faz mediado pelo corpo, tendo sua potência de agir aumentada; um aprender que se faz experiência e, assim, constitui sujeitos; um aprender que se faz “projeto de ser”, e um aprender que destaca a postura dos educadores como facilitadora, que auxilia os aprendizes a superar as condições em que estão inseridos, impulsionando-os a ir além de si mesmos.

Neste artigo propõe-se, partindo das contribuições teórico-metodológicas de Vygotski (2009) e Sartre (1978, 2000)<sup>2</sup>, discutir de que forma a arte circense constitui sujeitos. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como processo inacabado, inconcluso e constituído socialmente. Portanto, “ser quem se é” depende dos caminhos percorridos pelo sujeito, uma vez que o sujeito está imerso num mundo cultural, e sua especificidade vai sendo definida em sua experiência de aprender. O aprender indica os caminhos da constituição do sujeito, caminhos trilhados na relação eu-outro.

Em inúmeras falas, os aprendizes descreveram a admiração pelos educadores, destacando o fato de serem artistas e descrevendo a relação de afeto entre educadores e aprendizes, enfatizando a admiração no processo de ensinar. Os aprendizes revelaram a importância de os educadores serem artistas circenses, de contarem histórias com base em suas experiências e de descreverem lugares que já conheceram. A admiração, então, vai além do saber ensinar, pois destacaram o que os educadores sabem contar, contagiar, compartilhar.

Quando escreve que “[a] pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia” (VYGOTSKI, 2009, p. 25), Vygotski se refere à importância da imaginação para toda atividade humana, estabelecendo uma relação de dependência entre experiência e imaginação. No caso do circo, os aprendizes destacaram a importância dos educadores não serem brasileiros, falaram das experiências na Rússia como motivadoras de sua aprendizagem, destacaram as experiências de vida dos professores, as histórias que contaram e os circos nos quais trabalharam. E foi com base nas experiências do outro que lhes conferiram novos sentidos.

Vygotski explica que nossa imaginação não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outros, atuando como se fosse guiada. Isso ocorre porque “ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (VYGOTSKI, 2009, p. 25).

<sup>2</sup> Apesar de reconhecer as diferenças epistemológicas dos autores Sartre (1978, 2000) e Vygotski (2009), não é propósito deste artigo demarcá-las. Desse modo, utilizaremos as contribuições buscando seus encontros e os aspectos que possibilitem compreender os sentidos produzidos pelo educador circense na atividade que realiza.



São educadores, mas principalmente artistas, que conhecem profundamente o que é necessário ensinar e ensinam a ser artista a partir das experiências que os marcaram. São admirados como pessoas e pelo lugar social que ocupam, o que vai muito além do ensinar. Foi essa compreensão de que a admiração vai muito além do que o educador ensina que nasceu este artigo. O recorte aqui apresentado destaca as falas de um dos educadores circenses, Smirnov<sup>3</sup>, sobre os sentidos de “ser educador circense”.

### Um pouquinho de história

Como já foi dito anteriormente, o sujeito, neste artigo, é entendido como não tendo sua subjetividade determinada *a priori*, pois é visto como processo de constituição, como movimento em direção ao futuro. O processo de constituição acontece no tempo presente, mas se define pela relação dialética entre o passado e o futuro. O passado é a objetivação da história do sujeito, de como se constituiu, como chegou a ser quem é. O futuro, enquanto projeto, é a dimensão subjetiva que dirige o sujeito por um desejo, por aquilo que ainda não é, mas busca vir-a-ser.

Para Sartre (1978), o sujeito supera pelo projeto a condição que lhe é dada, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, ação ou gesto: “É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva” (SARTRE, 1978, p. 153). Se o sujeito se define na relação dialética entre o passado e o futuro, portanto, é fundamental que sejam apresentadas algumas marcas da história de Smirnov para compreensão dos sentidos “de ser educador circense”.

Smirnov nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Figes (1999), o país, Rússia, devastado pelos 20 milhões de mortos – militares e civis – encontrava-se em situação de miséria e o povo perambulava pelas ruas. Pais e mães trabalhavam muito ganhando pouco e perdendo o controle de seus filhos que passavam parte dos dias nas ruas.

Segundo Smirnov foi nesse contexto que ele nasceu, com pai e mãe trabalhando muito e sem controle do que o filho fazia. Smirnov passava, então, um período na escola, sendo bom aluno no que diz respeito a notas e a comportamento. A escola sequer podia se queixar do menino pobre, mas arrumadinho, que ia estudar. No contraturno escolar, Smirnov era menino de rua, passava o dia a dia no corre-corre com amigos, envolvido em brigas e confusões. Por duas vezes foi pego pela polícia e teve que explicar o que fazia portando uma faca, mas “nada grave aconteceu, pois, como era pequeno na estatura, acabava sendo mandado para casa”. (SMIRNOV, 2009, informação verbal). No outro dia, estava novamente brigando e fugindo das brigas, pulando com agilidade de uma árvore para outra.

Smirnov tinha oito anos, quando então, ao fugir de uma briga, pulando nas árvores, foi visto por um professor de circo. Ele o interpelou e o convidou para frequentar a escola: “Então me apaixonei por mímica e pantomina. Ele pegou uma agulha e uma linha, mas não tinha nada na mão, e começou a costurar a minha camisa. Eu não acreditei. E pensei, isso é mágica. Imediatamente quis ir pra escola de circo” (SMIRNOV, 2009, informação verbal). Smirnov passou então, a frequentar a escola de circo e, além da mímica ou qualquer atividade circense, aprendeu “história do circo, história do teatro, história da arte, história da música” e assim se formou um verdadeiro “artista circense” (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

Dos nove aos quatorze anos, mostrou-se aluno dedicado, interessado em conhecer tudo sobre circo. Aos 14 anos, o professor decidiu que aquela escola de circo era pequena demais para ele.

<sup>3</sup> As atividades do circo-escola são coordenadas por quatro educadores/artistas, um casal e dois filhos jovens. Smirnov é o coordenador responsável pelo projeto, primeiro educador a ser entrevistado para nossa pesquisa e o mais citado nas entrevistas dos aprendizes. Todos os educadores assinaram o Termo de Consentimento para a realização das entrevistas e consentiram que seus nomes fossem citados. As falas de Smirnov usadas neste artigo são fragmentos da entrevista realizada para fins de pesquisa de doutoramento. As falas foram transcritas, o material foi arquivado sob responsabilidade da pesquisadora e as fitas, destruídas.

Então, Smirnov se preparou para a seleção do Instituto de Circo de Moscou. Nessa época, início dos anos 1970, essa era a única escola de circo que verdadeiramente formava profissionais, onde ingleses, poloneses, cubanos disputavam as vagas de ingresso, pois sabiam que sair do instituto com diploma de “artista circense” impulsionaria sua carreira profissional. Na seleção, Smirnov competiu com outras 800 crianças e adolescentes pela vaga do instituto, e foi selecionado. Como o instituto organizava-se em período integral, após as aulas teóricas básicas e específicas do circo, os alunos aprendiam as atividades práticas, e Smirnov conta: “tinha dia, que eu ficava até às 11 da noite, só treinando. Eu queria ser o melhor aluno”.

Aos 17 anos, o exército russo convocou Smirnov. Ele então passou seis meses em treinamento aprendendo a usar armas e sobreviver em combate. Após esse período, viveu três meses em combate e, em função de uma explosão, ficou surdo do ouvido esquerdo. Foi então que conseguiu sair da guerra e retornar a Moscou. A surdez que o ajudou a sair da guerra foi pouco a pouco melhorando, e Smirnov retornou à vida nos palcos, agora como artista profissional. Nesse mesmo período, iniciou outros estudos em história do circo e do teatro e, logo depois, em produção de *shows*. Como artista profissional, Smirnov iniciou uma carreira pelo mundo, começando pela Europa, onde trabalhou sete anos, depois Canadá, Estados Unidos, Cuba, Peru, Chile, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil, onde está desde 1996.

Por muitos anos, Smirnov trabalhou como artista e produtor de *shows*. Em 2004, ele parou suas atividades no picadeiro e assumiu apenas a produção de espetáculos, mas reclamou, pois, segundo ele:

na Franca, na Itália e principalmente aqui no Brasil os artistas profissionais aprenderam circo fazendo circo, e não estudando. Tem profissional que apesar dos seus 30 anos de circense, nunca se preocupou em conhecer a história do circo, não sabe onde surgiu o primeiro circo, onde e como ocorreu o primeiro salto mortal duplo. [...] Aqui eles querem fazer tudo do jeitinho brasileiro. Eles dizem que tudo tem um truque, e não uma técnica (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

Segundo Smirnov, essa angústia da profissionalização nascida no cotidiano do circo foi o que o fez sonhar com uma escola de circo. Diz que quando decidiu que seria educador, teve o apoio da família e dos diretores do Instituto Beto Carrero para a criação do circo-escola. Smirnov fala sobre seu desejo:

queria formar circenses, formar profissionais. Para fazer acrobacia, equilíbrio, ginásticas, é preciso que primeiro o aluno entenda que ele tem que se organizar por dentro. A arte precisa de força, de concentração, de linha, de limpeza, que a pessoa só consegue se ela organizar a vida, se organizar por dentro. Senão, ela faz de conta que sabe acrobacia (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

Com o apoio do Instituto Beto Carrero,<sup>4</sup> Smirnov iniciou em 2006 as atividades do Circo Escola. As atividades acontecem sob uma lona de circo e são fundamentadas na relação teoria e prática. Trampolim, malabares, paradas de mão, corda bamba e trapézio são algumas das habilidades desenvolvidas no circo. A instituição conta com quatro educadores/artistas, que organizam suas atividades em duas turmas, com aulas diárias de 1 hora e 30 minutos, e atendem aproximadamente 120 crianças e adolescentes em contraturno escolar.

Smirnov revela que o “circo” é sua vida e deseja que ele seja a vida de muitas crianças que ali aprendem a ser circenses: “Mas quando a gente começou a escola, ficamos sete meses sem nenhum aparelho. Foi só na mão, na fala, no sentimento” (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

<sup>4</sup> O Instituto Beto Carrero iniciou seu trabalho em julho de 2003, com a fundação da Creche Betinho Carrero, atendendo 80 crianças com idade de zero a quatro anos em período integral, tendo como proposta pedagógica *cuidar, brincar e educar*. Em maio de 2005, o instituto ampliou suas atividades com ambulatório de saúde, onde profissionais de pediatria, ginecologia e odontologia atuam no atendimento clínico e preventivo, por meio de palestras e orientação à comunidade. Em 2006, o instituto apresentou seu diferencial: o projeto Circo Escola, reconhecido pelo MEC como Escola de Educação Complementar.

O educador tem orgulho do que faz, e hoje se sente realizado. Mas, em diferentes momentos, ele relatou que o Instituto Beto Carrero propõe-se a servir como “espaço para ficar”, espaço no qual as crianças e adolescentes tenham o que fazer para não ficarem nas ruas durante o período de contraturno escolar. Por isso, recebem aprendizes que, segundo o educador, não tem interesse em aprender a arte circense, que apenas permanecem porque foram encaminhadas para lá ou porque seus pais ficam mais tranquilos enquanto trabalham. Segundo Smirnov, além de esses aprendizes não se dedicarem a aprender, porque não foi escolha dels, “não querem ser artistas, querem apenas brincar” (SMIRNOV, 2009, informação verbal). O educador defende que:

o papel do circo não é tirar as crianças da rua, o papel do Circo Escola é transformar crianças em artistas e, com isso, novas perspectivas surgem pra eles. [...] Meu professor não me tirou das ruas, ele viu na habilidade de fugir nas ruas uma possibilidade de ser artista. Eu o enfrentei e ele se sentiu desafiado, e me enfrentou e eu me senti desafiado. Ele viu possibilidades e me mostrou (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

Smirnov quer formar profissionais que defendam um circo brasileiro. Segundo ele, todos, pais, crianças, plateia, esperam que ele faça:

igual ao Cirque du Soleil, mas por quê? Por que não fazer um circo brasileiro? Porque brasileiro é sinônimo de futebol e carnaval e não de circo. Eu fico com vergonha de dar 10 pro meu trabalho, mas é 10 mesmo. Eu não tenho condições pra fazer tudo o que eu quero, mas o que eu posso eu faço. Porque eu não quero formar o artista pro circo pequeno, quero o circo grande. O maior. Eu já formei 56 artistas em 3 anos. Artistas pro mundo. Eu não quero que o meu aluno “faça” um salto mortal, porque salto mortal não se faz, se vira. É preciso virar a cabeça pra traz, levar o quadril para cima, esticado, ... é arte, cada elemento do circo é arte. Não se faz de qualquer jeito e não se fala de qualquer jeito. Se fala como artista. Virar um salto (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

E acrescenta:

Por exemplo, hoje aqui na escola de circo eu não tenho palhaço, porque ser palhaço é muito difícil. O palhaço quando é bom, ele é o que mais ganha no circo, porque todo mundo que faz equilíbrio pode fazer acrobacia, mas ser palhaço, só o palhaço. A comédia é o espelho da nossa vida, então, quando a gente vê o palhaço, a gente ri dele, porque vê a nossa vida por fora. E quando a gente percebe que tá rindo da gente mesmo, a gente ri mais. O palhaço tem que ser verdadeiro, não pode mentir (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

Ao falar das possibilidades e impossibilidades concretas de seu trabalho, Smirnov apresenta alguns dos sentidos de ser educador circense. Revela orgulho pelo trabalho que realiza, o desejo de fazer um circo diferente, de qualidade e brasileiro, e mostra a necessidade de formar artistas e, com isso, oferecer a cada aprendiz novas possibilidades na vida. Ao falar, ele produz sentidos: fala de orgulho, fala de si:

O resultado fala tudo. Eu sempre gravo as apresentações, porque eu mostro para eles depois, o que não foi bom, o que melhorar. A gente assiste junto, elogia. E quando eles saem pro mundo, como passarinho que começa a voar, eu mostro pras outras crianças o que ele fazia aqui e o que faz hoje lá fora. Teve um *show* de natal, que quando tocou uma música a plateia começou a chorar e eu chorei junto. Melhor pagamento do mundo. Orgulho pelo resultado (SMIRNOV, 2009, informação verbal).

### **O circo fez-se mediação na constituição do sujeito que é**

É na relação concreta como educador do Circo Escola que Smirnov estabeleceu seu campo de possibilidades, contemplando e admirando a profissão. Porém, foi experimentando que se tornou capaz de ampliar sua visão de mundo e escolher-se um educador/artista circense que desafia e é desafiado, primeiro por seu professor e, hoje, por seus aprendizes.

Muitas mediações constituíram a escolha desse educador, mas o passado de Smirnov como aprendiz circense fez-se presente nessa escolha. Independentemente de realizar uma escolha posicional e/ou não posicional, ele se escolhe educador e descreve seus trajetos, destacando a importância de ser, também, artista na hora de ensinar.

Maheirie (2006, p.11) explica que:

o processo histórico implica os momentos de totalização, que mostram a vida se desenrolando em espirais e não em círculos. Estas espirais significam precisamente que a história do sujeito não é dividida em fases, e que as questões que aparecem nesta história não são dados que se repetem, mas são, fundamentalmente, superações contínuas destes dados. Portanto, o sujeito pode sempre passar pelos mesmos pontos, pelas mesmas questões que já passou, mas sempre em níveis diferentes de compreensão, de superação e de complexidade.

Destacam-se em Smirnov, muitos desses momentos. A infância na Rússia não foi apenas difícil, mas se fez espaço para criar estratégias de fuga, primeiro fugindo das brigas e, depois, fugindo da condição em que vivia, por meio da arte. A vida na primeira escola de circo também o potencializou a criar estratégias, porque se mostrou um aprendiz “especial” e foi incentivado a desafiar-se, a superar a si mesmo e a outros 800 candidatos, mostrando-se novamente capaz de superar o contexto.

Hoje, Smirnov cria estratégias como educador, motiva-se a “formar artistas circenses” que superem sua condição e se tornem sujeitos capazes de ir além de suas condições de vida, mas, ao mesmo tempo, ele supera as condições de trabalho – meses sem qualquer recurso ou, ainda, a dinâmica institucional que quer principalmente tirar crianças da rua – e escolhe-se um educador admirado.

Nas falas de Smirnov, o desejo por ocupar um lugar social diferente daquele oferecido pela situação em que vivia, o fez escolher ser artista e educador. O desejo de ser é o projeto de ser, o que indica que um sujeito se define a partir das condições objetivas do contexto, mas em função de um porvir, de um futuro que ele tenta fazer nascer, do movimento que transcende uma situação dada, superando-a na negação e na conservação (SARTRE, 2000).

Então, como parte do desejo de ser sujeito, temos em Smirnov o desejo de ser educador, um projeto estratégico em sua vida, porque parte do projeto de ser de uma forma mais ampla. Tornar-se educador torna-se parte do desejo de ser, uma vez que. “ao escolher, singularizo a possibilidade ou a impossibilidade coletiva, tornando-a individual, pois a interiorizo e exteriorizo na coletividade, mesmo que não me reconheça nesta ação” (MAHEIRIE, 2002, p. 37). Esse movimento, como parte de seu desejo de ser, é marcado por seu cotidiano e o impulsiona para além de si mesmo, superando as dificuldades da infância, superando a seleção com 800 candidatos, escolhendo-se o “melhor” aluno, o produtor de *show* insatisfeito e o educador nota 10.

Suas mediações concretas, seus pais, seus professores de circo, as crianças que participaram da seleção para o Instituto de Moscou, a constituição de uma família de circenses (esposa e filhos) e os profissionais de circo sem a qualificação que imaginava proporcionaram a ele, amparado no contexto social em que vivia, constituir-se, dia a dia, no educador que viria a ser.

Cada uma dessas presenças impulsionaram-no para a escolha de ser educador, como *potência de ação*. Espinosa (1983, p. 98) nos explica que “ser capaz de existir é potência”. O autor entende que, em existindo, o sujeito dispõe seu corpo ao contato com outros corpos e, nesse contato, “o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de um grande número de maneiras” (ESPINOSA, 1983, p. 211). O autor explica ainda que nesses afetos:

a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entavada, assim como as ideias dessas afecções. [...] O corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda, por outras que não aumentam nem diminuem a sua potência de agir. [...] As afecções, com efeito, são modos pelos quais as partes do corpo humano, e, conseqüentemente, o corpo humano, na sua totalidade, é afetado (ESPINOSA, 1983, p.184)

O autor explica ainda que o encontro com o outro pode resultar numa paixão triste, que diminui a potência do corpo, ou pode resultar numa paixão alegre, que aumenta a potência do corpo, imprimindo nele a liberdade de ação, ativando-o em direção ao devir.

É o bom encontro que aumenta a potência de ação, que pode ser identificada na fala de Smirnov, que, experienciando o circo como espaço de construção de si, define-se e torna-se artista e educador circense, e essa transformação transforma o modo como vê o mundo.

É na relação com o outro que o sujeito constrói uma imagem de si e aprende a inventar sua maneira de existir. As mediações de Smirnov, as que ele resgata como memória afetiva e aquelas que experimenta no cotidiano de trabalho, fazem-no um educador que sente orgulho de si, do trabalho que realiza, dos aprendizes que se constituem artistas.

### Considerações finais

Alicerçada na compreensão de constituição do sujeito como processo permanente, no qual o sujeito é definido como inacabado, portanto, totalização aberta, as entrevistas com Smirnov permitiram refletir sobre a relação de acabamento provisório, ou seja, de totalidade imaginária que, sendo ofertada por um contemplador, é apropriada pelo sujeito como definidora do seu *eu*. O objetivo principal deste artigo foi o de resgatar os caminhos percorridos por Smirnov e, assim, identificar os sentidos que foi produzindo acerca do ser educador circense. Ao falar sobre sua história, ele consegue descrever seus trajetos destacando a importância dos sujeitos que foram as mediações para o caminho que trilhou na arte e projetou no ser educador.

Foi com esse desejo, impregnado pelo cotidiano, pela infância, pelas lembranças da escola, das ruas, do circo, que o “fazer-se educador” foi sendo constituído. O tornar-se educador é mediado pela prática do outro, e no processo de um constante fazer-se, surge a mediação da própria prática, que se objetiva numa postura ético-afetiva. Smirnov assume uma postura ético-afetiva com os aprendizes, uma vez que prioriza um ensinar que alcance a experiência do sujeito e tem como base sua própria história como aprendiz e artista circense.

No caso do circo-escola, o aprender dos aprendizes e dos educadores se iniciou, de fato, no corpo. Um corpo que se exercitou, fortaleceu-se e definiu-se para dar conta da atividade circense. Um corpo que ouviu e sentiu a música que comandava as aulas ou determinava o ritmo das apresentações. Um corpo que se maquiou e se vestiu para ser visto pelos contempladores. No circo-escola, o aprender iniciou-se no corpo, pois foi com o corpo que o sujeito experimentou as relações com o mundo, sentindo e significando-o. Assim, foi esse corpo afetado pelo encontro com o outro que teve aumentada sua potência de agir, sua possibilidade de se fazer um sujeito que aprende e ensina.

Como nos diz Zanella (2005), é através da atividade humana que o sujeito transforma o contexto social e, nesse processo, constitui a si mesmo. A arte circense é então atividade criadora, é a mediação da arte que constitui Smirnov artista, educador, sujeito. A atividade circense é experiência estética, pois as relações experimentadas pelo indivíduo passaram, tocaram, marcaram e transformaram-no como sujeito, oferecendo a possibilidade de disparar sobre si um novo olhar que supera aquele menino que fugia nas e das ruas e transforma-o no artista e educador orgulhoso de si e de seu fazer. As relações foram estéticas porque ativaram a vida, potencializaram o sujeito destacando qualidades provenientes de sua história de vida, seu desejo de ser. Nesse contexto, Smirnov (re)inventa possibilidades para si e para os outros e, dessa forma, projeta-se para o futuro.

## Referências

- ESPINOSA, B. *Ética*. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)
- FIGES, O. *A tragédia de um povo: a revolução Russa 1891-1924*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.
- MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, São Paulo, v. 13. n. 7, p. 31-44, 2002.
- \_\_\_\_\_. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 145-55
- SARTRE, J. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2000. (Trabalho original publicado em 1943).
- \_\_\_\_\_. *Questão de método*. Trad. B. Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- SMIRNOV, E. *Os sentidos de ser educador circense*. Penha/Santa Catarina, Circo Escola Beto Carreiro, 15 abr. 2009. Informação verbal/entrevista a Eliane Regina Pereira para fins de pesquisa de doutoramento.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- ZANELLA, A. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade, Porto Alegre*, v. 17, n. 2, p. 99-104, 2005.

Recebido em setembro de 2013.  
Aprovado em dezembro de 2013.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE ANTES E DURANTE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF IDENTITY PROFESSIONAL TEACHING BEFORE AND DURING A COURSE OF DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION

*Carla Prado Kronbauer<sup>1</sup>  
Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar a identificação profissional de acadêmicos, como futuros professores, antes do ingresso e durante um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil. A metodologia adotada seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O campo de estudo foi uma universidade pública da região sul do Brasil, com as informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, feitas com dezoito acadêmicos. Para interpretar as informações coletadas, utilizou-se a análise de conteúdo. Os dados da pesquisa demonstram que o processo de construção da identidade profissional docente inicia-se antes do ingresso no curso de Licenciatura, e isto está relacionado principalmente com o gosto pelas atividades físicas e o esporte, com as experiências e vivências positivas obtidas na Educação Básica com a disciplina de Educação Física e pelo gosto por ensinar, essência da profissão professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Licenciatura em Educação Física. Papel do professor. Identidade profissional docente.

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the identification professional of academics, with future teachers, before of admission and during a Course of Degree in Physical Education of a public university in southern Brazil. The methodology adopted followed the assumptions of the qualitative approach the type case study. The field of study was a public university in southern Brazil, with information collected through semi-structured interviews made with eighteen academics. For to interpret the information collected was used content analysis. We concluded that the process of construction of professional identity begins before the entering of Course Degree, and this is mainly related with the like for physical activity and sport, with positive experiences obtained in basic education with the discipline Physical Education and the like for teaching, essence of the teaching profession.

**KEYWORDS:** Teacher of formation. Degree in Physical Education. Teacher's role. Teaching professional identity.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: carlapk@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências do Desenvolvimento Humano, Professor da Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: hnkrug@bol.com.br.

### Considerações iniciais: destacando o processo de construção da identidade profissional docente

A respeito do processo de construção da identidade profissional docente, tanto o imaginário social, como nosso imaginário de professor podem ser construídos com base nos professores que tivemos em nossa vida escolar, dentre outras maneiras. Por isso, torna-se importante o resgate de nossos tempos de infância e adolescência, nossas primeiras experiências e vivências escolares, procurando ver as “marcas” que trazemos desses tempos-espacos e o quanto elas incorporam nosso “modo de ser” e “dever-ser” de professores.

Assim, podemos considerar esse aspecto como um fator que influencia na construção de nossa identidade profissional docente, pois nos baseamos nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo de nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva, outras vezes, de forma negativa, dependendo das significações que fizemos de tais identidades. Dessa maneira, independentemente da forma como nos marcaram, as significações farão parte da construção de nossas identidades de professores, e, conseqüentemente, de nossas práticas educativas com as crianças e adolescentes que, hoje, vivem processos similares.

Para Borges (2001), em se tratando dos motivos que determinam as escolhas das profissões, estas não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos (envolvimento com a área e com pessoas que fazem parte dela) que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Dessa forma, a construção da docência envolve a possibilidade do professor de se beneficiar de suas experiências formativas vividas ao longo de sua trajetória escolar, no processo pelo qual podem revivê-las via memória, podendo, desse modo, serem revertidas em aprendizagens experienciais, em prol de melhor qualidade para seu trabalho, tanto no âmbito escolar, como em sua vida pessoal. Nesse sentido, encontramos em Nóvoa (1992, p. 16) a identidade como sendo:

um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

É nesse sentido que podemos dizer que antes mesmo da entrada nos cursos de formação inicial de professores, já possuímos uma propensa identidade do ser professor.

Ainda para Nóvoa (1992), existem os AAA, que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Adesão – porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores e à adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; ação – na escolha das melhores maneiras de agir, tomam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na aula; e autoconsciência – porque tudo é decidido no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Assim, podemos compreender que ser profissional da educação é um movimento dialético do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o “ser professor” é algo permanentemente inacabado, pois desenvolve-se gradativamente; é um processo que sofre influências, tanto do âmbito pessoal como profissional.

De acordo com Tardif e Lessard (2008), a construção da identidade do professor, que se move entre modos e maneiras de enxergar o próprio ofício e que concebe uma singularidade nas ações pedagógicas, também é afetada, de certo modo, por um sentimento de abandono, pois a formação



identitária processa-se pelo entendimento dessa singularidade nas ações, sua capacidade de domínio do ato educativo e pela consciência de que a formação do professor passa pelo conhecimento de sua individualidade, intercalando o “eu pessoal” e o “eu profissional”.

Talvez, então, para que os professores, nos diversos níveis de ensino, sintam-se seguros quanto à realização de atividades com seus alunos, tanto relacionadas, por exemplo, à Educação Física, quanto às outras áreas de conhecimento, seja necessário que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na Educação Básica para os transformar em professores. Professores que, no futuro, contribuirão para a melhoria da qualidade da educação como um todo, pois, segundo o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE (BRASIL, 2007) –, documento que apresenta como prioridade uma Educação Básica de qualidade, destaca-se o princípio de que o investimento em Educação Básica significa um investimento na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Também é importante destacar que a melhoria da qualidade da educação, em tempos recentes, segundo Rios (2012), está relacionada a uma realidade dinâmica que solicita que, permanentemente, sejam desencadeadas ações direcionadas para os processos do ensino e da aprendizagem que contribuam para a formação de um cidadão participativo, protagonista de transformações, tendo como horizonte a justiça social. Nesse sentido, a autora destaca que a construção da qualidade da educação é um desafio que não se dá isento das políticas públicas, já que estas necessitam de diálogos problematizadores e de busca de caminhos comprometidos com uma educação transformadora e emancipatória.

Essa afirmação, aparentemente redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui um dos pontos essenciais por meio do qual é possível interferir na qualidade da educação. Desse modo, os atuais cursos de formação inicial de professores podem ser um meio de transformar essa realidade, a fim de que os futuros professores, por meio de momentos, espaços de discussões e de reflexões acerca de sua identidade docente, quando formados, sintam-se valorizados e seguros quanto a seu ofício como professores.

Portanto, em razão do fato de a formação inicial de professores de Educação Física caracterizar-se como o principal contexto deste estudo, e diante dos desafios postos à formação de professores, de uma maneira geral, relacionando-os com o desenvolvimento identitário do “ser professor”, surgiu o seguinte objetivo: analisar a identificação profissional de acadêmicos, como futuros professores, antes do ingresso e durante a realização de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Para auxiliar na busca desse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a identificação profissional de acadêmicos, como futuros professores, antes do ingresso num curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil; e b) analisar a identificação profissional de acadêmicos, como futuros professores, durante a realização de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Justificamos a realização desta investigação acreditando que estudos dessa natureza podem oferecer subsídios para reflexões que despertem possibilidades de modificações no contexto da formação inicial de professores de Educação Física, especificamente na compreensão da constituição da identidade profissional docente.

### **Os procedimentos metodológicos**

A metodologia empregada neste estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa descritiva. Tal abordagem pode ser interpretada como uma alternativa metodológica para os estudos voltados à educação.

Conforme Triviños (1987, p. 125), a pesquisa qualitativa “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. Ainda para esse autor, a pesquisa qualitativa não estabelece separações entre a coleta de informações e suas interpretações; o estudo desenvolve-se

como um todo, pois todas as partes estão relacionadas.

As pesquisas do tipo descritivas, para Gil (1999, p. 44), têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Desse modo, uma das características mais significativas desse tipo de pesquisa é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Assim, na tentativa de fundamentar os objetivos deste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Dessa forma, como um dos delineamentos de pesquisas, o estudo de caso, para Gil (1999, p. 72), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. Já segundo Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”.

O processo de coleta das informações foi realizado em um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Nesse sentido, a escolha da forma de pesquisa qualitativa, descritiva e estudo de caso, aconteceu em razão da possibilidade de se analisar um ambiente em particular, um caso em particular, em que se levou em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial, “o processo de construção da identidade profissional docente”.

Os participantes do estudo foram dezoito (18) acadêmicos – seis (6) acadêmicos de cada semestre final do curso, isto é, do 6º, 7º e 8º. A escolha de participantes dos três últimos semestres do curso deve-se ao fato de que, assim, poderíamos ter a possibilidade de uma visão mais ampla da temática estudada.

É importante destacar, também, que a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, em que a disponibilidade dos alunos foi o fator determinante para que fossem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) diz que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas.

O instrumento utilizado para coletar as informações do estudo foi uma entrevista semiestruturada. Dentre as vantagens de se utilizar a entrevista nas pesquisas, Gil (1999, p. 118) cita que essa técnica oferece maior flexibilidade, de modo que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve tal entrevista. Ainda para esse autor, a entrevista é uma:

forma de interação social, pois é uma maneira de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação [...] é uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (GIL, 1999, p. 117).

Ao considerar o método em questão como um dos que mais facilitam a interação com o campo de estudo, a utilização da entrevista semiestruturada é de grande relevância, pois ela é vista como um instrumento básico, de grande eficácia, somada à habilidade do entrevistador. Com relação a isso, Triviños (1987, p. 146) explicita que ela:

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Portanto, a utilização dessa técnica de pesquisa foi de grande relevância, pois permitiu uma interação mútua entre pesquisador e entrevistado, de modo a verificar de maneira mais eficaz as informações.

A interpretação das informações coletadas pelas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p. 42) como um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (1977), a análise do conteúdo representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições reais dessas mensagens. Portanto, a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais, são elas: 1) a pré-análise – etapa que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2) a exploração do material – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, leitura de documentos, categorização, entre outros; e 3) o tratamentos dos resultados – etapa em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, de forma que essa etapa de interpretação deve ir além das informações, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

### **Os resultados e as discussões da investigação sobre o processo de construção da identidade profissional docente**

Os resultados e as discussões desta investigação foram explicitados e orientados pelos objetivos específicos.

#### **A identificação profissional dos acadêmicos como futuros professores antes do ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física**

Ao abordarmos a identificação profissional dos acadêmicos como futuros professores antes do ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, consideramos importante mencionar Kronbauer; Antunes e Krug (2011), que destacam que o processo de construção da identidade profissional docente inicia-se antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, pois cada sujeito já possui uma propensa identidade de ser professor. Silva e Krug (2010) também salientam que as significações sobre o professor e sua docência são construídas muito antes do ingresso no curso, pois temos uma representação do que seja professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, em que nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

Dessa forma, uma das questões aos acadêmicos foi “se anteriormente ao ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, já se identificavam como futuros professores de Educação Física”.

Desse modo, pelos depoimentos, percebemos que onze acadêmicos (1, 2, 3, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 17 e 18) afirmaram que “antes do ingresso no curso, *sim*, já se identificavam como futuros professores de Educação Física”.

Uma das justificativas para essa identificação, citada pelos acadêmicos 2, 6, 14 e 15, foi a de que tal identificação já existia em razão do “gosto por atividades físicas e/ou esporte”. As falas foram:

- “Sempre tive apreço pela disciplina [...] por eu ter afinidade com o esporte” (Acadêmico 2);  
“pelo gosto por atividade física” (Acadêmico 6);  
“eu optei pelo curso por gostar de vôlei” (Acadêmico 14);  
“devido ao fato de eu ter sido atleta quando criança [...] sempre gostei muito de esporte” (Acadêmico 15).

Essa justificativa está em consonância com o que afirmam Krug e Krug (2008), quando constataram, num estudo sobre os motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física por acadêmicos, que a maioria destes manifestou que o gosto pelas atividades físicas e/ou esportes foi o motivo que os levou a escolher a Educação Física como profissão. Além disso, Santos e Hallal (2001) colocam que o fator motivacional que mais frequentemente gera o ingresso em Faculdade de Educação Física é a relação anterior com os esportes, demonstradas em respostas como gostar de esportes e ter praticado esportes.

Outra justificativa da identificação como futuro professor antes do ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, citada pelos acadêmicos (10 e 17), está relacionada às “experiências positivas que tiveram durante o período que ainda estavam na Educação Básica”. Eis as falas:

- “devido à minha experiência na Educação Física quando tive um professor [...] que era muito bom” (Acadêmico 10);  
“me identificava bastante com a forma que meus professores de Educação Física me transmitiam as informações e conhecimentos e também com a disciplina de Educação Física” (Acadêmico 17).

Essas falas estão em acordo com o colocado por Castello (*apud* HURTADO, 1983), que diz que o professor de Educação Física influencia o aluno como pessoa e profissional, tanto pelo que ensina como pelo que faz, pelo bom exemplo que lhe dá. Desse modo, essa influência existe de pessoa para pessoa, numa relação afetuosa, de compreensão, aceitação e respeito mútuos, sempre levando em conta a liberdade interior e as características pessoais do outro. Além disso, as relações das pessoas com a disciplina, como, por exemplo, a de Educação Física na escola, conforme Almeida e Fensterseifer (2007), podem ser evidenciadas como um dos motivos que levam uma pessoa a escolher a Educação Física como profissão.

O “gosto de ensinar” foi mais uma justificativa da identificação, como futuro professor, antes do ingresso no curso de Licenciatura citado pelos acadêmicos (12 e 18). As falas foram as seguintes:

- “já me identificava um pouco como professor antes de entrar no curso [...] eu sempre gostei de ajudar o professor [...] do papel do professor diante dos alunos [...] do ensinar” (Acadêmico 12);  
“Acredito que um pouco já me identificava como professor porque no Ensino Médio fui monitora dos alunos e os ensinava” (Acadêmico 18).

Essa justificativa está em concordância com Krug e Krug (2008), que colocam que o gosto de ensinar é um dos motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física por acadêmicos. Entretanto, Cristino e Krug (2007) ressaltam que “ser professor” não pode se restringir somente ao ensinar, pois sua atuação vai além do espaço da aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. Tem-se a necessidade de rompimento com a concepção da escola apenas como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo e responsável.

Outra justificativa citada pelos acadêmicos (3 e 13) para a identificação como futuro professor antes do ingresso no curso de Licenciatura foi o “gosto pela profissão professor”. As falas dos acadêmicos foram: “desde criança falei que eu ia fazer Educação Física” (Acadêmico 3); e “desde o Jardim, quando perguntavam para mim o que eu queria ser quando crescesse, eu já falava que

queria ser professora” (Acadêmico 13).

Assim, parece-nos que esse tipo de manifestação encerra a ideia de vocação. Kreutz (*apud* PEREIRA, 2000) afirma que a ideologia da “vocação” não passa de um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o serviço. Nas palavras do autor, trata-se de uma revanche, isto é, um consolo, um doce, uma colher de chá autoprotetora e autovalorativa diante do descrédito e do abandono infringido ao trabalho docente pelas autoridades. Tudo se passa como se o professor dissesse a si mesmo: “É verdade, sou mal pago, minha escola está abandonada, não tenho cartilhas para ensinar, mas pelo menos exerço um trabalho sagrado”! Ainda segundo Assumpção (1996), a vocação encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a “dom”, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, à doação, enfim, ao magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da “vocação”, a marca provocada pelos mais diversos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente construída entre religião e educação. Relação que contribuiu não só para a representação do magistério como um sacerdócio, mas também para o perfeito casamento entre mulher e magistério.

Uma quinta e última justificativa da identificação como futuro professor antes do ingresso no curso de Licenciatura, manifestada pelos acadêmicos (1) foi a “influência familiar”. A fala foi: “eu acho que o que mais me influenciou foi o fato de minha mãe ser professora” (Acadêmico 1).

Essa justificativa está em concordância com Volpato *et al.* (2011), que colocam que a ligação familiar com a área de conhecimento também pode ser um dos fatores presentes na escolha do curso que se reflete em toda a formação do futuro professor. Conforme afirma Tardif (2000), a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma forte de influência, muito importante, que modela a postura da pessoa.

Ainda sobre a questão da identificação profissional, sete acadêmicos (4, 5, 7, 8, 9, 11 e 16) relataram que anteriormente ao ingresso no curso, *não* se identificavam como futuros professores de Educação Física. Isso nos mostra a existência de pessoas que não têm certeza de por que escolheram a profissão. Nesse sentido, Santini e Molina Neto (2005) salientam que mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, é possível, após o ingresso da pessoa no curso de Educação Física, desenvolver competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, com o passar do tempo, o desenvolvimento do processo de identidade com o curso escolhido.

A única justificativa dessa não identificação como futuro professor antes do ingresso no curso, citada pelos acadêmicos 4, 5, 7, 8, 9, 11 e 16, foi que ao escolherem o curso, queriam somente experienciar atividades práticas relacionadas aos esportes durante o curso de Licenciatura em Educação Física, o que pode ser observado, como exemplo, nas falas de dois acadêmicos a seguir:

achei que no curso eu ia aprender a fazer tudo com relação às práticas das modalidades esportivas, esta era a minha ideia (Acadêmico 11);

a gente vem de uma Educação Física Escolar que é permeada apenas pelos esportes coletivos, e quando se pensa no curso de graduação em Educação Física, meio que acabamos resumindo em apenas jogar os esportes [...] achei que aqui eu ia aprender os esportes e achei que ia jogar (Acadêmico 16).

Analisando essa situação, podemos perceber que essa intenção dos acadêmicos ao ingressarem no curso de Licenciatura em Educação Física é o que acontece, conforme afirma Verenguer (1995), na maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, pois estes dão ênfase a uma formação profissional voltada, basicamente, para trabalhar com o esporte. Aqui, vale ressaltar que acreditamos que esse quadro ainda não mudou; em contrapartida a essa situação, Oliveira (1992) já destacava que o papel a ser desempenhado pelo profissional de Educação Física na escola não é o de treinador à caça de talentos, tampouco o de simples marionete a serviço da elite. O papel do profissional de Educação Física na escola é o de educador. Já para Santini e Molina Neto (2005), a grande maioria dos ingressantes na Educação Física não aspira ser professor de Educação Física.

São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontadas com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que lhes era familiar, a Educação Física, reduzindo, assim, as incertezas.

Assim, ao refletirmos sobre as informações coletadas, acreditamos que a identificação profissional já se evidencia antes mesmo da entrada num curso de Licenciatura, entretanto, devemos destacar que os cursos de formação inicial de professores devem ser considerados como espaços formativos que possuem a função de fazer com que essa identificação ou não existente anteriormente ao curso seja cada vez mais desenvolvida por meio dos currículos, das disciplinas, dos saberes, das habilidades e das competências que sejam pertinentes a um bom professor, o qual, com base em estudos de Cunha (1998), destaca-se de modo diferenciado na prática pedagógica, elemento fundamental para favorecer mudanças emancipatórias no ensino, pois, de acordo com essa autora, a “percepção que os professores têm sobre o conhecimento é base para propostas inovadoras” (CUNHA, 1998, p. 72).

### **A identificação profissional dos acadêmicos como futuros professores durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física**

Ao abordarmos a identificação profissional dos acadêmicos como futuros professores durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física, consideramos importante mencionarmos Guimarães (2004), que destaca que os cursos de formação inicial podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade docente, ao possibilitarem a reflexão e a análise crítica das representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.

Dessa forma, os acadêmicos responderam se “durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física, acreditam que a identificação como futuros professores foi sendo fortalecida”.

Nesse direcionamento, 16 acadêmicos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18) disseram que, durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física, *sim*, fortaleceram sua identificação como futuros professores.

A principal justificativa para tal fato, citada pelos acadêmicos 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 18, foi a de que ocorreram experiências positivas para sua identificação como futuros professores. As falas foram as seguintes:

Esta minha identificação como professora, ao longo do curso, foi sendo fortalecida [...] como nosso curso é totalmente direcionado para escola, fui tendo experiências que foram ajudando na postura de ser professora de escola (Acadêmico 7);

fui me identificando ao longo do curso como futura professora, algumas disciplinas ajudaram nesta identificação (Acadêmico 8);

as experiências que tive ao longo do curso, nas disciplinas e participação em projetos me fortaleceram como professor (Acadêmico 11);

Esta minha identificação como professor foi sendo fortalecida ao longo do curso [...] o meu crescimento como professor, o curso me auxiliou bastante [...] entrei num projeto [...] foi algo bem positivo esta minha experiência [...] cheguei à conclusão que consegui ter sucesso neste projeto porque o curso já tinha me dado uma boa base (Acadêmico 12);

ao longo do curso, fui me identificando como futura professora [...] porque as concepções foram mudando [...] comecei a estudar as teorias da educação, da Educação Física, as abordagens da Educação Física e isto tudo veio a contribuir para a minha formação como professora [...] a participação em projetos de extensão e de pesquisa com certeza nos auxilia nesta constante identificação como professores e na nossa formação como um todo (Acadêmico 14);

ao longo do curso esta identificação como futuro professor foi fortalecida, tanto através do embasamento teórico no curso quanto ir a campo, realizar as atividades práticas relacionadas aos estágios ou não [...] a participação em projetos de extensão é importante também (Acadêmico 15);

Esta identificação como professor [...] foi sendo fortalecida ao longo do curso [...] minha participação no Laboratório [...], no grupo de estudos [...] e a inserção em projetos de extensão [...], acredito que tem grande parcela de contribuição para esta minha postura e identificação como futuro professor

(Acadêmico 16);

ao longo do curso, pude ir me identificando melhor como professor [...] o curso em si me fortaleceu para ir me percebendo como professor [...] minha participação num projeto de extensão no curso também me auxiliou nesta minha postura como professor (Acadêmico 17);

me identifiquei muito mais do que eu imaginava que poderia ao longo do curso como futura professora [...] os conhecimentos, as práticas, vivências vêm sempre a agregar (Acadêmico 18).

Referente a essas falas, Ilha, Maschio e Krug (2008) descrevem que é durante o processo de formação inicial de professores que acadêmicos vivenciam e experienciam diferentes formas de ensino por meio da docência de seus mestres e também em suas práticas pedagógicas na graduação, nos Estágios Curriculares Supervisionados, em projetos de extensão, de ensino e de pesquisa. Portanto, é imprescindível que a formação inicial de professores aborde aspectos e crie oportunidades para que os futuros profissionais tenham consciência do papel que desempenharão e dos objetivos que pretendem atingir em sua prática docente, ao mesmo tempo em que o processo de identificação como educador esteja sendo fortalecido ao longo de todo o percurso acadêmico.

A segunda e última justificativa da identificação como futuro professor durante a realização do curso, citada pelos acadêmicos 1, 2, 5 e 13, está relacionada ao fato de os Estágios Curriculares Supervisionados possibilitarem uma maior identificação como professor. Isso pode ser notado nas falas a seguir:

no decorrer do curso, fui gostando mais de ser professora, e isso aconteceu mais com o Estágio I [...] possibilitou-me uma vivência maior, me senti melhor, gostei do que fiz [...] a minha experiência na escola foi o auge para eu ver que era o que eu queria realmente (Acadêmico 1);

minha primeira experiência que foi o meu primeiro estágio [...] depois dessa experiência gostei muito de dar aula, de interagir com os alunos, isso foi uma coisa que me fortaleceu muito [...] tu começa a te sentir professor (Acadêmico 2);

Eu me surpreendi no meu Estágio I [...] eu estava me sentindo à vontade (Acadêmico 5);

me identifiquei mesmo, que eu poderia ser professora, foi na terceira aula do Estágio I, porque a gente vai ter aquela rotina de como é ser professor (Acadêmico 13).

Com relação às falas dos acadêmicos, mencionamos Montenegro (1994), que afirma que as experiências com Estágios Curriculares Supervisionados, práticas de ensino, programas de extensão universitária e pesquisas são importantes oportunidades que os cursos de formação inicial de professores oferecem aos alunos, para que possam se defrontar com diversas realidades. Além disso, Larrosa Bondía (2002) sugere que, se os professores, em suas reflexões acerca de suas ações educativas, utilizarem as questões experienciais que permeiam suas práticas docentes, conseguirão, mais conscientemente, chegar ao desejado quando do processo reflexivo como docentes.

Ainda sobre a questão de que durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física, os acadêmicos conseguiram ou não se identificar, cada vez mais, como futuros professores, obtivemos a informação de que dois acadêmicos (9 e 10) *não* fortaleceram sua identidade profissional docente. A respeito disso, podemos dizer que os professores, no exercício de sua prática, integram diferentes saberes que, normalmente, são oriundos da formação profissional, das oportunidades de experiência adquiridas durante os cursos de formação de professores. Nesse sentido, Pimenta (2005) aponta que saberes docentes são os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos e didáticos. Assim, os saberes pedagógicos e didáticos têm comprometido a prática docente, pois a ausência desses saberes tem causado prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Azzi (2005, p. 43), “o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”.

Uma das justificativas dessa não identificação como futuro professor durante a realização do curso de Licenciatura, citada pelo acadêmico 10, foi que a de que algumas disciplinas não auxiliaram na identificação como futuro professor. Eis a fala:

Acho que esta minha identificação como professora de Educação Física não foi fortalecida ao longo do curso se eu pensar nas disciplinas [...] tu estás aqui [...] para aprender, mas a escola não tem nada a ver com o que a gente aprende aqui, e isso dá um pânico, um pavor [...] se meu foco é a escola, eu vou querer trabalhar na escola, mas aqui no curso parece que a gente se forma para ter o diploma apenas (Acadêmico 10).

Assim, no direcionamento dessa fala, citamos Pimenta (2002), que confirma essa colocação, afirmando que a formação inicial, por vezes, não dá conta de colocar o professor à altura dessa responsabilidade por meio de seu trabalho, assim como das novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade da educação escolar.

A segunda e última justificativa para a não identificação como futuro professor durante a realização do curso de Licenciatura, destacada pelo acadêmico 9, foi a falta de oportunidades práticas que incentivassem o autorreconhecimento como futuro docente. Eis a fala: “em algumas disciplinas, até fizemos algumas intervenções práticas, mas como foram poucas, isso não deu suporte para conhecermos a realidade da escola e dos alunos” (Acadêmico 9).

Essa situação está em discordância com Pimenta e Lima (2004), que dizem que um curso de formação contemplará o aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente. Ainda para Pimenta (2005), o desafio dos cursos de formação inicial é o de colaborar com o processo de passagem dos acadêmicos que se veem como alunos para que se enxerguem como professores e comecem a construir suas identidades de docentes.

### **Considerações finais: destacando as conclusões**

Ao realizarmos as análises dos dados coletados por meio das entrevistas com os acadêmicos, podemos concluir que alguns elementos influenciam no processo de construção da identidade profissional docente dos futuros professores, tanto antes do ingresso como durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Durante a vida escolar, os alunos adquirem experiências que fazem com que se identifiquem com determinadas situações, colegas e professores. A maioria dos participantes deste estudo deixou claro que a construção da identidade docente inicia-se antes mesmo do ingresso no curso de Licenciatura. Então, essa representação do “ser professor” está relacionada aos saberes construídos ao longo da história de vida de cada um, pois as experiências positivas com a disciplina de Educação Física e o professor desta durante a Educação Básica, o gosto por atividades físicas e esportes, o gosto por ensinar, pela profissão professor e as influências dos familiares, em razão do contato prévio com essa área de conhecimento, foram citados como aspectos que contribuíram para a identificação como futuros professores de Educação Física.

Desse modo, é notório que o processo de construção da identidade docente está baseado nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo de nossa trajetória escolar, às vezes, de forma positiva, outras vezes, de forma negativa, dependendo das significações que fazemos dessas identidades. Independentemente da forma como nos marcaram, nossos docentes farão parte da construção de nossa identidade como professores e, conseqüentemente, de nossas práticas educativas, de modo que esse processo construtivo do “ser professor” continue acontecendo ao longo da vida acadêmica e profissional.

Nesse sentido, podemos inferir que os cursos de formação inicial de professores devem servir, portanto, para a canalização do motivo pelo qual se opta por uma Licenciatura, de modo que ocorra uma transformação no direcionamento do “gostar de ensinar”, que se caracteriza como sendo a identidade profissional do “ser professor”. Assim, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação inicial de professores oportunizem aos futuros profissionais de Educação Física momentos nos quais estes possam refletir e discutir sua condição de educadores, a fim de internalizarem o ser professor e sua ação educativa como seu ofício.



Entretanto, alguns entrevistados evidenciaram que anteriormente, ao optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física, não se identificavam como futuros professores, o que nos faz concluir que, ainda hoje, alguns ingressantes nesse curso utilizam as experiências de quando eram atletas ou relacionam a opção pela Licenciatura em Educação Física ao gosto da prática de esportes. No entanto, essa situação foi mudando ao longo da realização do curso, e isso se deu em razão das mudanças de posturas, já que, durante a graduação, foram desenvolvendo competências específicas para desempenharem um trabalho docente de qualidade.

Ainda que na Licenciatura em Educação Física da referida universidade pública da região sul do Brasil estejam presentes alguns aspectos de uma formação tradicional, em que a metodologia de ensino dos professores formadores ainda se baseia na reprodução de conhecimentos, que não trabalha com a criticidade, o pensar reflexivo acerca das ações educativas, para a maioria dos acadêmicos entrevistados, a identificação profissional como futuros professores ao longo da realização do curso, em alguns momentos, foi notada como fortalecida quando em contato com experiências positivas, como as intervenções durante os Estágios Curriculares Supervisionados e Projetos de Ensino, Extensão e Pesquisa, já que caracterizaram estas como oportunidades fundamentais para que tenham mais convicção do papel como educadores, consolidando, assim, a identidade docente.

Além disso, por meio das informações concedidas pelos acadêmicos nas entrevistas, notamos que estes, ao optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física, acreditaram que essa graduação lhes proporcionaria conhecimentos, e, desse modo, ao longo dela, ficaram satisfeitos, porque as expectativas foram atendidas, o que fez com que tivessem certeza de que fizeram a opção correta, por ser um curso que prepara docentes para a Educação Básica, conforme já haviam demonstrado uma propensa identificação com essa profissão.

Porém, ainda pode ser observado que para alguns acadêmicos entrevistados, durante esse curso de formação de professores, faltam oportunidades, como disciplinas que envolvam a questão do “ser professor”, metodologias mais adequadas ao processo reflexivo diante das ações educativas e intervenções, propriamente ditas, na realidade escolar, a fim de que já, desde o início da Licenciatura, se autorreconheçam, cada vez mais, como futuros educadores, e, ainda, posicionem-se criticamente frente às próprias atividades pedagógicas. Os professores, no exercício da profissão, integram saberes necessários ao trabalho docente que advêm de experiências, que se não oportunizadas desde a formação inicial, há prejuízo do processo de ensino-aprendizagem com os alunos.

Enfim, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física na universidade estudada, notamos que alguns aspectos sobressaem-se em relação a outros, no sentido de auxiliarem os futuros docentes a se sentirem mais seguros ao se enxergarem e agirem como professores, pois conseguem aliar os conhecimentos teóricos à realidade do contexto escolar com mais clareza, já que foram induzidos por algumas situações de experiências positivas durante esse curso. Porém, para que os futuros professores consolidem, cada vez mais, as identidades como docentes, ainda são necessárias variadas oportunidades experienciais, como, por exemplo, os próprios Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de formação de professores, a participação em Projetos de Pesquisa e Extensão que desenvolvam estudos e práticas relativas à educação escolar e a inserção em outras atividades acadêmicas que estejam diretamente relacionadas às questões do âmbito escolar.

## Referências

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, mai./ago. 2007.

ASSUMPÇÃO, M. M. S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: KRUG, H. N. (Org.). *Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1998.

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

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

HURTADO, J. G. G. M. *O ensino da Educação Física: uma abordagem didática*. 2. ed. Curitiba: Educa; Editer, 1983.

ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSC sobre as abordagens de ensino da Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-comprensao-dos-academicos-da-licenciatura-sobre-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

KRONBAUER, C. P.; ANTUNES, F. R.; KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 16, n. 159, p. 1-5, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd159/identidade-profissional-docente-em-educacao-fisica...>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSC. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 13, n. 123, p. 1-7, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 21, jul., 2002.

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

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MONTENEGRO, P. C. A. Formação, (de)formação ou formatação? Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física. *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, a. 1, n. 2, dez., 1994.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, Londrina, v. VII, n. 13, p. 11-14, jul. 1992.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

RIOS, M. P. G. Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, III, 2012, Zaragoza. *Portal da ANPAE: Trabalhos*, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Zaragoza: Revista RBP AE, 2012. p.30-50. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios\\_int\\_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R. C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física. In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Org.). *XX Simpósio Nacional de Educação Física: coletânea de textos e resumos*. Pelotas: Ed. UFPEL; Esef, 2001.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 14, n. 140, p. 1-6, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *X Endipe: didática, currículo e saberes escolares*. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introduzindo a pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERENGUER, R. de C. G. Preparação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, V, 1995, Rio Claro. *Anais*. Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p. 74.

VOLPATO, G.; BAUMER, E. R.; AZEREDO, J. F. de; DOMINGUINI, L. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 223-245, jul./dez. 2011.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em janeiro de 2014.



## A CERTIFICAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO PIERRE BOURDIEU: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONTRADIÇÃO DA LEGITIMAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

### THE SCHOOL CERTIFICATION ACCORDING TO PIERRE BOURDIEU: HIGHER EDUCATION AND CONTRADICTION OF PROFESSIONAL LEGITIMIZATION

*Elane Luís Rocha<sup>2</sup>*

*Mara Rúbia Alves Marques<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O presente texto tem por finalidade recuperar o pressuposto básico de Pierre Bourdieu de que os agentes sociais buscam legitimação profissional via aquisição do certificado escolar. Para tanto, estruturamos o trabalho a partir de uma incursão sobre a produção e circulação dos bens simbólicos e culturais e apresentamos uma reflexão sobre a polêmica da formação profissional. De modo que, em última instância, este texto sinaliza a contradição do poder simbólico do diploma e sua relação com a sociedade, com a profissão, com o sistema escolar e com a criação de uma nova cultura universitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Política. Educação Superior. Diploma. Profissão.

**ABSTRACT:** This paper aims to recover the basic assumption of Pierre Bourdieu that social workers seek professional legitimation through acquisition of school certificate. In order to do so, we have structured it from a research about the production and circulation of cultural and symbolic goods and presented a reflection on the controversy of professional education. So ultimately, this text indicates the contradiction of the symbolic power of the diploma and its relationship with the society as well as the profession, the school system and with the creation of a new university culture.

**Keywords:** Culture. Politics. Higher Education. Diploma. Profession.

<sup>1</sup> Texto apresentado por meio de comunicação oral do VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, em 19/06/2013.

<sup>2</sup> Pedagoga na rede municipal de ensino de Uberlândia e aluna no curso de Doutorado PPGED/UFU, na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: lusdarocha@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora Doutora no PPGED/UFU, vinculada à linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: mara@ufu.br.

## Considerações Iniciais

A função social da certificação escolar ou do diploma é explicada por Pierre Bourdieu (1998a, 1996, 1990, 1989, 1982, 1974) a partir da busca dos agentes sociais por autoridade que os legitimem a atuar no mundo social, sendo este mundo estruturado por campos culturais, científicos e políticos, dentre outros. Tais campos, a partir de sua especificidade, estruturam as ações dos agentes, definindo as condições de vida social dos mesmos, suas lutas e suas regras. O funcionamento de um dado campo implica a existência de “objetos de disputa e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que implique no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo” (BOURDIEU, 1983, p. 90). O conceito de *habitus* é explicado como “produto de condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação” (BOURDIEU 1996, p. 134), ou seja, é um sistema de disposições psíquicas, conscientes ou não.

Maria da Graça Setton (2002) explica o conceito de *habitus* a partir de “uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação” (SETTON, 2002, p. 69).

Assim, a luta simbólica por autoridade compactua com diferentes estratégias para legitimação das ações dos agentes. “A noção de estratégia visa apreender as práticas inconscientes (no sentido de naturais e evidentes) como produto de *habitus* ajustados a uma determinada demanda social” (SETTON, 2002, p. 64). É também “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 1990, p. 81), e em geral, resguarda o funcionamento objetivo de um dado campo.

O encontro entre *habitus* e o campo gera as regras de regularidades sociais, sendo que “nas sociedades, onde o trabalho de codificação não é muito avançado o *habitus*, é o princípio da maior parte das práticas” (BOURDIEU, 1990, p. 84). Isso significa que a legitimação das regras sociais perpassa a construção dos agentes, suas estratégias e seus acordos codificados e/ou racionalizados pelo registro escrito, ao mesmo tempo em que a lógica do *habitus* sustenta as estratégias de formação das regularidades sociais, sejam elas resguardadas ou não pela sistematização dos códigos escritos, que norteiam cada campo social, visto que “ao lado da norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores de práticas sociais” (BOURDIEU, 1990, p. 96). De forma que, para analisar as regularidades sociais, é necessário “supor que as pessoas obedecem a uma espécie de sentido do jogo” (BOURDIEU, 1990, p. 96). Assim, “é preciso reconstruir o capital de esquemas informais que lhes permite produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas sem a intenção de sensatez e sem uma obediência consciente a regras explicitamente colocadas como tal” (BOURDIEU, 1990, p. 97). Nesse ponto, o referido autor baseia-se na teoria de Norbert Elias (1994), para refletir sobre as regularidades sociais.

Esse autor analisa as regras de construção das regularidades sociais como elaboradas a partir da identidade individual e da identidade do grupo, existindo, portanto, uma indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, pois

cada pessoa está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras: ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos de uma cadeia que a prendem [...]. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, [...] que chamamos de sociedade [...], e ao falarmos em regularidades sociais, não nos referimos a outra coisa senão isto: leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas (ELIAS, 1994, p. 23).

Essa relação entre ator social e estrutura social é recuperada por Bourdieu (1990, 1998a) ao salientar que existe uma estreita relação entre os agentes sociais e as demandas objetivas do campo social no qual esse indivíduo está inserido, buscando capital simbólico – entendido como poder de “consagrar um crédito” (BOURDIEU, 1990, p. 166-167) oferecido pelo capital cultural em seu estado incorporado, objetivado ou institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado está sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros [...] que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias; no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ele confere ao capital cultural de que é supostamente a garantia, propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2003, p. 74).

Esse campo social em que os agentes estão inseridos exige deles “armas e objetos de lutas que se travam nos campos de produção cultural (campo artístico, científico)” (BOURDIEU, 2003, p. 78). O capital incorporado (saber), o capital institucionalizado (diploma) e o capital objetivado (recursos de leituras e interpretações) possuem o poder de instrumentalizá-los na luta por legitimação social; impulsionando a expansão do sistema de produção e circulação de bens simbólicos e culturais, o qual movimenta as regularidades sociais nos diferentes momentos políticos.

### **O sistema de produção e circulação dos bens simbólicos e culturais**

Para Bourdieu, existe – em todos os campos, principalmente no campo cultural – um relacionamento dinâmico da sociedade com os demais campos, pressupondo, além de acordos entre os agentes, mobilidades entre os mesmos e diferentes estratégias de luta simbólica – esta, entendida como “o poder de produzir e impor a visão de mundo legítima” (BOURDIEU, 1990, p. 161). Tal luta gera a busca de legitimidade via certificado. Para o autor, os diplomas são “títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento” (BOURDIEU, 1990, p. 163). No entanto, a conquista da ordem simbólica é polêmica, visto que

a ordem simbólica não se constitui à maneira de um preço de mercado, pelo simples somatório mecânico das ordens individuais. De um lado a determinação da classificação objetiva e da hierarquia dos valores atribuídos aos indivíduos e aos grupos, nem todos os juízos têm o mesmo valor e os detentores de um sólido capital simbólico [...] têm condição de impor a escala de valores mais favorável a seus produtos (BOURDIEU, 1990, p. 163).

Assim, a construção da realidade social é analisada por Bourdieu (1998a, 1990) a partir das lutas políticas pelo princípio de “visão e divisão do legítimo” (BOURDIEU, 1990, p. 162). Para isso, os atores sociais valem-se de diferentes estratégias.

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social, [...]. Em meio à luta para a imposição da visão legítima, na qual a própria ciência se encontra inevitavelmente engajada, os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico (BOURDIEU, 1998a, p. 82).

Para Bourdieu (1974), existe uma relação de complementaridade e de oposição entre o campo de produção erudita e o campo das instâncias de conservação e de consagração. Tal relação estrutura o campo da produção e circulação dos bens simbólicos – a exemplo do campo acadêmico que, embora posto em pauta, na prática, o que se observa é que as “agressões contra essa instância constituem o melhor testemunho de que seus atores reconhecem a tal ponto a legitimidade de seus vereditos que lhe reprovam por não lhes ser concedido seu conhecimento” (BOURDIEU, 1974, p. 127). E ainda buscam formas de adquirir esse poder simbólico oferecido pela instituição universitária em diferentes instituições que possam oferecer capital cultural, científico e bens simbólicos. Essa busca dos agentes sociais pela autoridade cultural, por meio da legitimação oferecida pela credencial escolar alimenta a indústria cultural e o monopólio da violência simbólica, que se apoia na produção erudita para mercantilizar os bens culturais.

A produção, circulação e consumo de bens simbólicos e culturais precisa ser compreendida a partir de “um sistema de relações sociais que obedecem a uma lógica específica que se encontra objetivamente definidos os princípios da seleção mobilizados pelos diferentes grupos produtores envolvidos na concorrência pela legitimidade cultural” (BOURDIEU, 1974, p. 176). Nesse sentido, as instituições de educação superior são

sede de uma concorrência pela consagração propriamente cultural e pelo poder de concedê-la (e o campo de indústria cultural, sobretudo pela mediação da relação que mantêm objetivamente com o campo da produção erudita) – ao sistema das instituições que possuem a atribuição específica de cumprir uma função de consagração [...] cumprem tal função assegurando a conservação e a transmissão seletiva dos bens culturais, ou então, trabalhando em favor da reprodução dos produtos dispostos e aptos a produzir um tipo determinado de bens culturais e de consumidores dispostos e aptos a consumi-los (BOURDIEU, 1974, p. 118).

Esses consumidores de bens simbólicos e culturais procuram legitimar-se como autoridades e o reconhecimento que um agente consegue de seu grupo permite-lhe impor “o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum, existindo, portanto, uma alquimia nessa representação” (BOURDIEU, 1974, p. 82).

O sistema de produção e circulação dos bens simbólicos e culturais “define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão desses bens” (BOURDIEU, 1974, p. 105). Nesse sentido, o “campo da indústria cultural obedece à lei da concorrência para a conquista de maior mercado possível” (BOURDIEU, 1974, p. 105). Já o campo da produção erudita

tende a produzir ele mesmo suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos, e obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural concedido pelo grupo de pares que são ao mesmo tempo clientes privilegiados e concorrentes. [Nesse âmbito], quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como uma arena fechada de concorrência pela legitimidade cultural, [...] tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão. [Tais demarcações constituem e consagram a hierarquização do campo, visto que], em todo campo intelectual sempre existe uma hierarquia de posições, no tocante à legitimidade, também as diferentes posições culturais constitutivas do campo cultural tendem a organizar-se segundo uma hierarquia que nunca se manifesta inteiramente ao nível da consciência dos agentes, inclusive porque seu princípio não se encontra globalmente situado no interior do próprio campo (BOURDIEU, 1974, p. 105-106, 166).

Bourdieu explica que entre fatores possíveis de determinar as leis de funcionamento de um campo científico encontram-se “a produtividade de uma disciplina em seu conjunto ou da produtividade diferencial de seus diferentes setores [...] a posição dos diferentes produtores na hierarquia própria a cada uma destas disciplinas” (BOURDIEU, 1974, p. 167). E ainda:

As reconversões coletivas quase sempre inconscientes que levam à disciplina científica mais consagrada uma parcela importante dos produtores do momento [...] são vividas como se fossem inspiradas pela “vocação” ou determinadas pela lógica de um itinerário intelectual, muitas vezes imputadas a efeitos de moda. Na verdade, não passam, a exemplo de alguns empréstimos apressados de modelos e esquemas, de reconversões destinadas a assegurar o melhor rendimento econômico ou simbólico a um tipo determinado de capital cultural (BOURDIEU, 1974, p. 167-168).

Tal questão impulsiona os intelectuais a uma busca de temáticas dotadas de valor na economia específica do campo, isso por serem “capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem, a própria lei do campo, envolve os intelectuais na dialética da distinção cultural, [...], com a procura [...] de qualquer diferença capaz de livrá-los do anonimato” (BOURDIEU, 1974,



p. 19). Para o autor, os diferentes setores do campo da produção erudita se “distinguem fortemente segundo o grau em que dependem para sua reprodução de instâncias genéricas (como o sistema de ensino)” (BOURDIEU, 1974, p. 117). Essa distinção é feita com o auxílio dos atores sociais e

através de uma ação prolongada de inculcação, tal sistema é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* secundário, ou seja, de um *ethos* e de um *eidos* secundários que constituem os produtos da interiorização de um conjunto, mais ou menos integrado em um sistema, mais ou menos apropriado, destes esquemas (BOURDIEU, 1974, p. 117).

Segundo o autor, a comunidade intelectual e artística “afirma a autonomia da ordem propriamente cultural quando controla a dialética da distinção cultural, sempre ameaçada de degradar-se em busca da diferença a qualquer preço” (BOURDIEU, 1974, p. 110). O sistema de ensino, com seus ritos, sanciona as diferenças culturais elaboradas socialmente, assim,

basta levar em conta a função de legitimação das diferenças sociais cumprida pelas diferenças culturais e, em particular as diferenças que o sistema de ensino reproduz [...] a fim de perceber a contribuição que as instâncias de conservação cultural trazem à conservação social, em sua qualidade de depositárias e guardiãs da legitimidade cultural [...] todas as antinomias da ideologia dominada na esfera da cultura derivam do fato de que, ao dissimular o arbitrário que constitui seu princípio e quando chega a impor através de suas sanções, a lei cultural tende a excluir efetivamente a possibilidade real de uma contestação da lei que consiga escapar à tutela da lei contestada (BOURDIEU, 1974, p. 131-135).

O ato de transmissão cultural não é neutro. Ao contrário, implica a valorização da cultura transmitida e uma desvalorização das demais culturas, o que significa dizer que “todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão, lhe cabe” (BOURDIEU, 1974, p. 218). Para efetivar sua transmissão, os sistemas de ensino – sobretudo no nível superior, no qual a legitimação profissional apresenta um valor simbólico mais marcante – valem-se das diferentes formas institucionais e/ou de diversificação na oferta de modalidades de cursos, questão que impulsiona certa hierarquia nesse ensino.

### **Formação profissional, transmissão cultural e hierarquização**

Bourdieu (1974), referindo-se à transmissão cultural que a escola legitima, explica que a dualidade do ensino gera agentes que se desvalorizam por não conseguirem lidar com a concorrência que o campo social exige deles, visto que:

alguns indivíduos são condenados por sua formação a uma espécie de hemiplegia cultural, sentem-se por esta razão inclinados a identificar seu próprio valor com o valor de sua cultura, e ao mesmo tempo são levados a viver ansiosamente os contatos com os portadores de uma cultura estranha e muitas vezes concorrente. Tal ansiedade poderá traduzir-se por um fervor compensatório com função de exorcismo (BOURDIEU, 1974, p. 218).

Esse exorcismo gera “a dualidade rígida das formações escolares, que corresponde a uma dualidade de cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 220), haja vista que “o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família” (BOURDIEU, 1974, p. 312). E as instituições de educação superior não se diferenciam apenas pela formação que oferecem, mas

pelo tipo de capital que exigem [...] em função da carreira que dão acesso a hierarquia escolar impõe-se de maneira perfeita [...]. Na medida em que registra e consagra as diferenças que separam as diversas nações do ponto de vista do capital cultural [...], o sistema de ensino tende a reproduzir [...] a estrutura

de relações entre a estrutura do capital cultural e a estrutura de distribuição do capital econômico entre as frações através das relações de oposição e complementariedade que definem o sistema de instituições do ensino superior (BOURDIEU, 1974, p. 326).

Essa hierarquização ordena as instituições “conforme a posição na hierarquia do capital econômico e do poder das profissões para as quais encaminham” (BOURDIEU, 1974, p. 328). Tal questão constitui a “ilusão do mérito cuja forma mais típica é a ideologia da escola libertadora” (BOURDIEU, 1974, p. 326). Mas, na prática, essa instituição se encontra, em geral, a favor da conservação social. A conservação da ordem social, a transmissão hereditária do capital cultural e a autonomia relativa dos sistemas de ensino, suas funções específicas e suas funções externas, caracterizam, segundo o autor, uma “duplicidade funcional que atualiza plenamente” (BOURDIEU, 1974, p. 208). Essa duplicidade impulsiona a multiplicação das diferenças institucionais e de cursos, muitas vezes politicamente planejadas pelo Estado, em aliança com a burguesia, grande guardiã da ordem moral, cultural e política. De forma que, para compreender o sincretismo da moral universitária, “é necessário compreender a relação de subordinação e de complementariedade que se estabelece entre as ideologias burguesas [...] a lógica autônoma da instituição escolar; [...] e em particular a vida política” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 211). Essa lógica procura, por meio da inculcação ideológica, normatizar a diferenciação institucional e o destino social dos indivíduos inseridos nas diferentes instituições.

Para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou em mérito da pessoa, [...] é preciso que a Escola, [...] consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218).

Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron (1982), refletindo sobre a relação entre inserção no ensino superior, estrutura de classes e oportunidades de acesso nesse ensino salientam que

categorias que possuem as mais fortes chances de ascender a um nível dado de ensino têm também as oportunidades mais fortes de ascender aos estabelecimentos, às seções e às disciplinas que ligam às mais fortes oportunidades de êxito posterior tanto escolar quanto social (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236).

Essa estrutura de oportunidades de acesso à educação superior exerce diferenciações que são acompanhadas de “uma redefinição contínua de critérios da classificação escolar e social dos títulos universitários” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236). Então, o sistema de ensino procura “neutralizar, graças a uma diferenciação crescente que dissimula sua estrutura hierárquica, os efeitos da translação da estrutura, das oportunidades de acesso à Escola” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236).

Nesse sentido, o diploma como credencial escolar que sinaliza ingresso na profissão e/ou no mercado de trabalho representa, na análise de Bourdieu, uma contradição, pois,

ainda que o ingresso nas profissões liberais suponha a posse de títulos escolares elevados, o acesso às posições mais elevadas nestas profissões depende um pouco menos da posse de um capital econômico e social do que no setor industrial e comercial, o que explica a taxa muito elevada de hereditariedade profissional, sobretudo na elite médica onde existem verdadeiras dinastias profissionais (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Nesses casos, “o diploma não passa em última instância de uma caução facultativa que serve para legitimar a herança” (BOURDIEU, 1974, p. 334). Mas, se os detentores de capital econômico têm mais chances de adquirir capital cultural e validade na aplicabilidade de suas credenciais, esses agentes possuem, também,

o poder de dispensar essas credenciais, pois o título escolar constitui moeda fraca, cujo valor total só se faz sentir nos limites do mercado escolar [...] a estrutura de distribuição do capital cultural não corresponde exatamente à estrutura do capital econômico e político, a autonomia relativa de que dispõe o mercado escolar só parece justificar a ideologia do mérito segundo a qual a justiça escolar fornecerá uma espécie de recurso ou revanche àqueles que não possuem outro instrumento a não ser sua “inteligência” ou seu “mérito”, quando se quer ignorar, de um lado, que “a inteligência” ou a boa vontade escolar representam tão-somente uma forma particular de capital – que vem juntar-se, na maioria dos casos, à posse do capital econômico e do capital correlato de poder e de relações sociais – e de outro lado, que os detentores do capital econômico têm mais chances [...] de deter o capital cultural (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Assim, o diploma que possui uma eficácia determinada dentro da esfera escolar e/ou institucional parece, segundo as reflexões de Bourdieu (1974, 1982, 1998a), ser diluído ou reconfigurado pela dinâmica do mercado de trabalho, pois, para o autor,

na medida que nos afastamos da esfera escolar, o diploma parece perder sua eficácia própria de garantia de uma qualificação específica dando acesso a carreiras determinadas de acordo com regras formalizadas [...] até tornar-se uma simples condição permissiva (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Porém, tal acesso depende do capital de relações sociais que o agente possui, sobretudo quando se trata de profissões liberais. Para o autor, o desempenho das frações dominantes é relativamente independente das oportunidades de acesso à educação superior, visto que, para as classes populares “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso ao poder econômico” (BOURDIEU, 1974, p. 334). No entanto, “o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social” (BOURDIEU, 1974, p. 333). De modo que a busca do certificado escolar representa uma relação contraditória, em que o agente busca a legitimação profissional, valendo-se do capital cultural que,

assim como em uma economia pré-capitalista onde uma garantia vale o que vale o fiador, o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização (BOURDIEU, 1974, p. 333).

Apesar de toda essa reflexão sobre as contradições que envolvem a validação e a aplicabilidade da credencial escolar, o autor não nega o valor do diploma como certificação para acesso ao mercado de trabalho, visto que alguns trabalhadores, desprovidos de capital econômico e social, só possuem a legitimidade da credencial escolar. Entretanto, ao olhar o diploma e a educação superior pelo ângulo da contradição, Bourdieu salienta o efeito ideológico da escola, ressaltando que “os indivíduos são vítimas desse efeito que a mesma produz ao desvincular as disposições a seu respeito (esperanças e vontades), [...] as leis do mercado escolar determinam as aspirações delimitando o grau em que podem ser satisfeitas” (BOURDIEU, 1974, p. 310).

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 1974, p. 211).

Nesse prisma, a formação e/ou o ensino superior, pela própria lógica de seu funcionamento, “modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212).

Embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão (BOURDIEU, 1974, p. 227).

Nessa análise do autor, existe uma estreita relação entre o conhecimento científico, a sociedade e o modelo de homem nela inserido, sendo a formação, até certo ponto, responsável pela sistematização cultural de um povo,

a escola não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento [...] os itinerários já de antemão esboçados [...] já foram diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares. [Neste sentido], a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega a marca das condições da aquisição, pode-se distinguir de imediato o autodidata do homem formado pela escola. Por não poder contar com itinerários reconhecidos, o autodidata de *La Nausée* de Sartre se põe a ler, por ordem alfabética, todos os autores possíveis (BOURDIEU, 1974, p. 214).

Ao explicar a dinâmica da cultura escolar, Bourdieu salienta que os traços da educação, sobretudo do ensino superior, refletem na identidade de um grupo. “Os valores últimos de uma sociedade podem ser identificados no seu sistema de ensino, nos traços mais característicos e mais diversos de sua cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 198). Mas o sistema de ensino, sobretudo o ensino acadêmico, apesar de todo seu caráter de doutrinação da cultura dominante, da hierarquização e legitimação desigual de autoridades científicas, de transmissão hereditária de privilégios, possui também o caráter exterior a essa reprodução, ou seja, o poder de refletir suas ações. De forma que, para Bourdieu, reduzir o papel da educação aos reflexos sociais é retirar dessa, seu caráter de avanço via capital cultural.

Colocar [...] que o sistema de educação de uma sociedade reflete o sistema social dessa sociedade, é reduzir, sem outra forma de procedimento, a instituição escolar à sua função genérica de controle social, resíduo comum de todas as funções específicas, e condenar-se a ignorar tudo que o sistema de ensino deve à sua função própria, em particular sua maneira específica de cumprir suas funções externas, numa sociedade dada e em um momento dado (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 200).

Isso significa que é necessário mediatizar as relações entre sistema escolar e sociedade, visto que, historicamente, a sociedade influenciada pela ideologia estatal espera da escola uma mão de obra técnica que corresponda ao desenvolvimento tecnológico. E a escola, sobretudo o ensino universitário humanizado, espera que a sociedade e os postos de trabalho ultrapassem o caráter técnico da formação, modificando a ordem social. Entretanto, um “sistema que reproduz a estrutura das relações de classe serve efetivamente à sociedade, no sentido de manutenção da ordem social” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 202). Esse sistema tem, em geral, como aliado o conservadorismo pedagógico que,

em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, sendo o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de instituição particular, ele contribui por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção social (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 207).

Para os autores citados, seria simplismo conceber e/ou acreditar que as funções sociais da escola e de suas certificações possuíssem apenas o caráter técnico de atender o mercado de trabalho e a economia – segundo grau de desenvolvimento e de racionalização – pois um ensino planejado nesse perfil racional

seria aquele que, subordinando-se totalmente às exigências da calculabilidade e da previsibilidade, produzisse ao menor custo formações específicas diretamente ajustadas a tarefas especializadas e garantisse os tipos e os graus de qualificação requeridos, num prazo dado, pelo sistema econômico, o que significa utilizar para esse fim pessoal especialmente formado num manejo de técnicas [...] ignorando as barreiras de classe e de sexo para aproveitar o mais amplamente possível as reservas intelectuais [...] substituindo um ensino de cultura [...] por um ensino capaz de produzir necessariamente e em tempo previsto especialistas (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 192).

Os referidos autores nos mostram, portanto, que é “preciso situar a cultura escolar no universo social em que ela foi formada” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 159). Então, pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de “dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe, sob sua função técnica de produção das qualificações, quanto menos lhe é possível ignorar as exigências, do mercado de trabalho” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173).

Nesse âmbito, o mercado de trabalho, e, logo, o mercado de bens de consumo e de prestação de serviços, mesmo com as mediações citadas, consegue “obter da escola que ela produza e garanta [...] cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais adaptados às exigências da economia” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173).

### Considerações Finais

Em síntese, depreende-se que a contradição da legitimação profissional, pela via da certificação universitária, é polêmica. A qualificação, na maioria das vezes, não garante uniformidade de ascensão nos postos profissionais, visto que esses postos podem, sob a ótica empresarial, “ser ocupados a títulos diferentes e com remunerações desiguais, por indivíduos que na hipótese mais favorável à fiabilidade do diploma só se diferenciam pelo grau em que foram consagrados pela Escola” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173-174). Portanto, a função social do diploma é contraditória, pois tanto oferece legitimidade na ocupação de cargos, sobretudo onde existe raridade de mão de obra, como rapidez de acesso à profissão e efeito de banalização profissional onde existe excesso de contingente qualificado; na pior das hipóteses, a ausência de certificação condena alguns agentes a “uma posição subalterna ainda que sua eficácia técnica os torne indispensáveis” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 174), visto que “a concorrência opõe categorias [...] na hierarquia [...] pelo rótulo escolar ainda, que elas preencham as mesmas tarefas técnicas” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175). Entretanto, nos postos de trabalho “o valor de uma produção profissional é sempre socialmente percebido como solidário do produtor e esse por sua vez como resultante do valor escolar de seus títulos” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 174), já que o campo (conjuntura) e o *habitus* (sistema de disposições psíquicas, conscientes ou não) são construídos socialmente não só pela escola, mas por outras instâncias sociais, como os postos de trabalho, numa constante luta contraditória – ora procurando manter a ordem social, ora buscando romper com essa reprodução; o que se justifica porque os campos econômicos, políticos e socioculturais se fazem presentes nessas instituições influenciando seus avanços, rupturas e retrocessos. Como afirmado anteriormente, o valor social atribuído à certificação escolar possui mais crédito no interior da escola, pois embora essa possua todos os rituais que segregam, diferenciam e diversificam o ensino; este, necessita de tal credenciamento, inclusive em nome da organização das regularidades sociais e do avanço das relações humanas e científicas nas diversas sociedades.

A legitimidade da certificação escolar – diploma –, refletida a partir da análise de Bourdieu, sinaliza a polêmica dessa formação que, ao mesmo tempo em que é socialmente necessária para a inclusão do agente nos ritos de inserção profissional, não a assegura; e a ausência da certificação também poderá, na pior das hipóteses, excluir o próprio agente. Assim, ao analisar o sistema escolar do ponto de vista político-cultural e ressaltar a estreita relação entre conhecimento científico, sociedade e modelo de homem nesta inserido, Bourdieu salienta também a importância de não reduzirmos a instituição de ensino superior à sua função genérica de controle social. E, embora a

escola, como instância reguladora do Estado, possua essa função reprodutora, como uma instituição social, ela é contraditória na medida em que marca a cultura e é marcada por esta; possui uma função externa ao mercado de trabalho (embora muitas vezes esteja a serviço deste); é influenciada pela sociedade, ao mesmo tempo que lhe introduz marcas culturais; e finalmente, lida com o conhecimento, reflete sobre o mesmo e possui uma consagração social.

Embora Bourdieu tenha afirmado em 1974 que “os valores últimos de uma sociedade podem ser identificados no seu sistema de ensino, nos traços mais característicos e mais diversos de sua cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 198), em estudos posteriores (1982) o autor já relativiza e amplia essa afirmação chamando a nossa atenção para o fato de que “colocar que o sistema de educação de uma sociedade reflete o sistema social dessa sociedade, é reduzir [...] a instituição escolar à sua função genérica de controle social” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 200). É necessário, entretanto, mediatizar as relações entre sistema escolar e sociedade sem, contudo, abandonar a interligação dessa dinâmica, como sugere Elias (1994) e o próprio Bourdieu (1982) ao ressaltar que o conservadorismo pedagógico é o “melhor aliado do conservadorismo social e político” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 207). Existindo nessa dinâmica, portanto, aquilo que Elias (1994) classifica como uma cadeia de regularidades sociais, construída na relação entre indivíduo, sociedade e escola, haja vista que os campos econômicos, políticos e socioculturais estão imbricados nas instituições de formação profissional e travam lutas simbólicas influenciando seus avanços, rupturas e retrocessos, sendo essa, uma questão relacional, um jogo dinâmico da sociedade, do trabalho e da escola. Assim, a qualificação fornecida por meio da certificação, ao mesmo tempo em que não garante uniformidade de ascensão nos postos profissionais, oferece legitimidade na ocupação de cargos e banalização profissional, garantindo, ao mesmo tempo, certo poder simbólico na aquisição do diploma, questão que gera *habitus* de conformidade por parte do agente, inclusive diante das fragilidades da formação. Tal política cria uma nova cultura universitária, um *habitus*, que normatiza essa estratégia de hierarquização na formação, sugerindo conformação, incômodo ou frustração para os agentes.

## Referências

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; AFRÂNIO, C. (orgs.). *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 72-79.

BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998a, p. 81-83.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

BOURDIEU, P. A demissão do Estado. In: \_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 215-225.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989, p. 19-57.

BOURDIEU, P. *Questão de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ROCHA, E. L. *A expansão da educação superior privada em Uberlândia, a partir da década de 1990: racionalidades institucionais e motivações discentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005. p. 25-39.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, Autores Associados, p. 60-70, 2002.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em janeiro de 2014.





## Informações gerais aos colaboradores

1. *Ensino em re-vista* é um periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais, resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. O processo de tramitação dos artigos ocorre com avaliação às cegas por membros do Conselho Editorial. Para cada texto são emitidos dois pareceres, sendo que, em caso de divergência nos pareceres, um terceiro avaliador é consultado.
4. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
5. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
6. O(s) autor(es) que tiverem seus artigos aceitos para publicação receberão um documento, por e-mail, o qual devem imprimir, assinar e enviar, via correio, à *Ensino em Re-Vista*. Nesse documento, os autores atestam que se trata de um texto original, o qual não foi publicado anteriormente em nenhum outro meio de comunicação, e que autorizam a cessão dos direitos autorais à *Ensino em Re-Vista*. Não serão publicados os textos daqueles que não enviarem tal documento.

## Normas para publicação

1. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
2. A revista permite-se fazer alterações formais no texto, visando à editoração final.
3. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
5. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
6. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
7. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
8. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.
9. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

## Exemplos

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
  - citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...
  - citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
  - havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
  - havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”
10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

## Exemplos:

- LIVRO:
- ✓ CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar*: políticas, saberes e práticas escolares. Uberlândia: Edufu, 2002.

- ARTIGO:
  - ✓ BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.
  - TESE/DISSERTAÇÃO:
  - ✓ MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.
11. O material para submissão deverá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) ou então ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

### **General information to employees**

1. Education in Re-View is a journal aimed at researchers, teachers and students in the field of Education. Publishes articles that deal with research findings and original essays, book reviews (two years) and translations. Annually publishes a thematic dossier, organized by researchers in theme, bringing articles by invited experts - Brazilians and foreign - and covering topics of current interest and discussion in various fields of education.
2. The texts will be judged by members of the Editorial Board for an opinion as to the publication, entitled to the remittance of the original and without a royalty payment.
3. The process to process the articles occurs with blind assessment of the Editorial Board. For each text are issued two opinions, and in case of divergence in opinions, a third reviewer is consulted.
4. In texts of collective authorship, authors must appear in descending order of titration. The magazine is not responsible for conflicts of interest among authors, funders, sponsors and others possibly involved and / or quoted in the text.
5. The magazine will inform the author (s) on the publishing of your articles, and the originals will not be returned.
6. The author who have their papers accepted for publication will receive a document by email, which must print, sign and send by mail to the Teaching Re-View. In this paper, the authors show that it is an original text , which was not previously published in any other medium , and authorizing the transfer of copyright rights in the Education Re - View . No texts will be published of those who do not submit such a document.

## Guidelines for publication

1. The writing must strive for clarity, brevity and conciseness. The material should come duly reviewed by the author. The text, signed, are the sole responsibility of the author.
2. The magazine is allowed to make formal changes to the text, in order to final editing.
3. Any modifications to the structure or content as suggested by the editorial committee or are only incorporated into by agreement of the authors.
4. The work may be refused by not conform to the editorial line and theme of the magazine.
5. The submission of articles should follow the NBR 6022 August 1994 from ABNT (submission of periodical articles )
6. Articles should be between 15 and 20 pages and reviews between 5 and 7 pages . Articles and reviews must provide name ( s ) complete ( s ) (s) of author ( s ) , academic affiliation, professional and complete addresses ( physical and electronic) . Title, abstract (100 to 150 words) and keywords (maximum of five ) in the source language text and English . Work requiring publication of charts and tables or any type of graphic should submit their captions, citing one source and its position in the text. Files should be sent in the body of the text where you want to be edited.
7. The text should be typed into the environment ( Word for Windows) software . The font used for the text should be Times New Roman, size 12 with 1.5 spacing. Footnotes, explanatory character, should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text.
8. The journal receives texts any time of the year written in English, Portuguese, Spanish, Italian, German or French .
9. The citations should be according to NBR 10520 (Jul/2001 ) ABNT .

## Examples

- Direct quote : “ ... “ (Freitas , 2002, p 61 . )
  - Paraphrase : Romanelli ( . 1996: 27 ) consider ...
  - Quote quotation: Ausubel ( . , 1977, apud Silveira et al , 2002, p 139 ) states ...
  - There is more than one reference by the same author in the same year , use a, b, c, immediately following the date (Freire , 1996b , 132 )
  - There are more than two authors , the first name followed by “ et alli “
10. References should be according to NBR 6023 ( Aug/2000 ) ABNT .

## Examples :

- BOOK :
- ✓ CICILLINI , G. A. ; WALNUT , S. V. ( Eds.) . *Education* : policies , knowledge and school practices . Uberlandia : Organizing agency , 2002.

- ARTICLE :
  - ✓ BOLDRIN , L. C. F. Culture and Society Curriculum - socio- cultural dimensions of the curriculum . *Education in Re-View*, Uberlândia , v.8 , n.1, p.7-25 , July 1999/jun. 2000.
  - THESIS / DISSERTATION :
  - ✓ MARQUES , Mara Rubia A. *A thin fabric of many strands ... social change and educational reform in Minas Gerais* . 2000. 247 f . Thesis (Ph.D. in Public Policy and Management Education ) - Methodist University of Piracicaba , Piracicaba , 2000.
11. The material for submission should be sent to: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) or be posted via the homepage of Education in Re-View in : <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

### **Informaciones generales a los colaboradores**

1. *Ensino em re-vista* es un periódico científico dirigido a investigadores, profesores y estudiantes del área de Educación, Divulga artículos que tratan sobre resultados de investigaciones y ensayos originales, reseñas de libros (últimos dos años) y traducciones. Actualmente, publica un dossier temático, organizado por investigadores del área-tema, trayendo artículos de especialistas convidados – brasileños y extranjeros – y abarcando asuntos de interés y discusión actuales de diversas áreas de Educación.
2. Los textos serán evaluados por los miembros del Consejo Editorial que emitirán parecer en cuanto a la publicación, autorizada con la simple remesa de los originales y sin derecho a pago de derechos autorales.
3. El proceso de tramitación de los artículos ocurre con la evaluación a ciegas por miembros del Consejo Editorial. Para cada texto son emitidos dos pareceres, siendo que, en caso de divergencia nos pareceres, un tercer evaluador es consultado.
4. En textos de autoría colectiva, los autores deben figurar en orden decreciente de titulación. La revista no se responsabiliza por conflictos de interés entre autores, financiadores, patrocinadores y otros eventualmente envueltos e/o citados en los textos.
5. La revista informará al (los) autor(es) sobre la publicación o no de sus artículos, siendo que los originales no serán devueltos.
6. El (los) autor(es) que tenga(n) sus artículos aprobados para publicación recibirán un documento, por email, que deberá(n) imprimir, firmar y enviar, vía correo a *Ensino em Re-vista*. En ese documento, los autores afirman que se trata de un texto original, el cual no fue publicado anteriormente en ningún otro medio de comunicación, y que autorizan ceder los derechos autorales a *Ensino em Re-vista*. No serán publicados los textos de aquellos que no envíen tal documento.

## Normas para publicación

1. La redacción debe primar por la claridad, brevedad y concisión. El material debe venir debidamente revisado por el autor. Los textos, firmados, son de entera responsabilidad del autor.
2. La revista se permite hacer alteraciones formales en el texto, procurando la edición final.
3. Eventuales modificaciones de estructura o de contenido, sugeridas por los pareceristas o por la comisión editorial, sólo serán incorporadas mediante autorización de los autores.
4. El trabajo puede ser reprobado por no corresponderse con la línea editorial y temática de la revista.
5. La presentación de los artículos deberá seguir la NBR 6022 de agosto de 1994 de la ABNT (presentación de artículos en publicación periódica).
6. Los artículos deben tener entre 15 y 20 páginas y las reseñas entre 5 y 7 páginas. Artículos y reseñas deben presentar nombre(s) completo(s) del (los) autor(es), vínculo académico y profesional y dirección (física y electrónica) completos. Título, resumen (entre 100 y 150 palabras) y palabras clave (máximo de cinco) en la lengua original del texto y en inglés. Trabajos que exijan publicación de gráficas, cuadros y tablas o cualquier tipo de ilustración deben presentar las respectivas leyendas, citando la fuente completa y su posición en el texto. Los archivos deben ser encaminados en el cuerpo del texto, donde se desea que sea editado.
7. El texto debe ser digitado en software compatible con el ambiente (*Word for Windows*). La fuente usada para el texto debe ser Time New Roman, tamaño 12, con espacios 1,5. Notas de pie de página, de carácter explicativo, deberán ser evitadas y utilizadas apenas cuando estrictamente necesarias para la comprensión del texto.
8. La revista recibe textos en cualquier época del año escritos en portugués, inglés, español, italiano, alemán o francés.
9. Las citas bibliográficas deberán ser de acuerdo con la NBR 10520 (jul/2001) de la ABNT.

## Ejemplos

- Citación directa: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citación indirecta: Romanelli (1996, p. 27) consideran..
- citación de citación: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- existiendo más de una referencia del mismo autor en el mismo año, usar a, b, c, inmediatamente después de la fecha (FREIRE, 1996b; 132)
- existiendo más de dos autores, mencionar el primero seguido de la expresión “et alli”

10. Las referencias deberán ser de acuerdo con la NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

**Ejemplos:**

- LIBRO:
    - ✓ CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.
  - ARTÍCULO:
    - ✓ BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.
  - TESIS/DISERTACIÓN:
    - ✓ MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.
11. El material para sumisión deberá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) o entonces ser postado vía homepage de la *Ensino em Re-Vista* em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

