



Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica

PARFOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

REFLEXÕES, PRÁTICAS INOVADORAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA PARFOR (UVA) (Vol.2)

**JOÃO PAULO EUFRAZIO DE LIMA
FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS
(ORG.)**

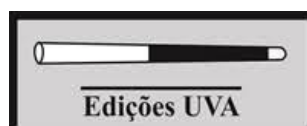
**JOÃO PAULO EUFRAZIO DE LIMA
FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS
ORGANIZADORES**

**REFLEXÕES, PRÁTICAS INOVADORAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA
PARFOR (UVA)**

VOLUME 2

SOBRAL – CE

2021



REFLEXÕES, PRÁTICAS INOVADORAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA
PARFOR (UVA) (Vol. 2)

©2021 Copyright by João Paulo Eufrazio de Lima, Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos (orgs.)



Av. da Universidade, 850 *Campus* da Betânia – Sobral – CE
CEP 62040 – 370 Telefone: (88) 3611 – 1613
Filiada à



Reitor Fabianno Cavalcante de Carvalho

Vice-Reitora Izabelle Mont' Alverne Napoleão Albuquerque **Diretora das Edições**

UVA Maria Socorro de Araújo Dias

Conselho Editorial

Maria Socorro de Araújo Dias (Presidente), Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo, Ana Iris Tomás Vasconcelos, Carlos Augusto Pereira dos Santos, Cláudia Goulart de Abreu, Eneas Rei Leite, Eliany Nazaré Oliveira, Francisco Helder Almeida Rodrigues, Israel Rocha Brandão, Izabelle Mont' Alverne Napoleão Albuquerque, José Reginaldo Feijão Parente, Maria Adelane Monteiro da Silva, Maria Amélia Carneiro Bezerra, Maria José Araújo Souza, Maria Somália Sales Viana, Maristela Inês Osawa Vasconcelos, Raquel Oliveira dos Santos Fontenelle, Renata Albuquerque Lima, Simone Ferreira Diniz, Tito Barros Leal de Ponte Medeiros, Virginia Célia Cavalcanti de Holanda

Equipe de revisores

Alessandra Harumi Ribeiro Naka, Antônia Vanesca Ferro Lima de Sousa, Carlos Sidney Avelar Araújo, Daiane Maria Fernandes Silva, Franciclé Fortaleza Bento, Francisco Paulo Alves, Luiz Edilson Frota Filho, Marcelo de Sousa Martins, Maria das Doris Moreira de Araújo, Maria Janete Farrapo Barbosa, Valdemar Ferreira de Carvalho Neto Terceiro, Verônica Andrade Braga Sousa

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Bibliotecária Leolgh Lima da Silva – CRB3/967

R332 Reflexões, práticas inovadoras e relatos de experiência PARFOR (UVA) / João Paulo Eufrazio de Lima, Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos (Organizadores). – Sobral, CE: Edições UVA, 2021.

100p.

ISBN: 978-65-87115-13-9 – papel

v.2

1. Educação. 2. Ensino. 3. Docência. I. Lima, João Paulo Eufrazio de. II. Vasconcelos, Francisco Ullissis Paixão e. III. Título.

CDD 371.12

APRESENTAÇÃO DO REITOR

Há dez anos, em 26 de agosto de 2011, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) realizava a solenidade de Outorga de Grau da Primeira Turma de formandos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Presencial). Os cem formandos dos cursos de Segunda Licenciatura em Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História e Matemática eram provenientes de 21 municípios da região Norte do Ceará e de Fortaleza e foram os primeiros a serem diplomados, no Brasil, pelo PARFOR.

O evento, de singular importância, foi realizado no *campus* da Betânia, e teve a presença da Coordenadora Geral da CAPES/MEC para Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica, Izabel Lima Pessoa. Os concludentes daquela primeira turma eram professores dos municípios de Acaraú, Alcântaras, Bela Cruz, Canindé, Forquilha, Fortaleza, Graça, Granja, Itapajé, Marco, Martinópole, Massapê, Meruoca, Mucambo, Pacujá, Santa Quitéria, Santana do Acaraú, Sobral, Tianguá, Uruoca e Viçosa do Ceará.

Uma década depois, a formatura desses professores representa um marco na trajetória do PARFOR, instituído pelo MEC, em 2009, e abraçado pela UVA no mesmo ano. São personagens reais da história individual e coletiva da Educação Superior em Sobral, no Ceará e no Brasil. São, também, mais um exemplo do pioneirismo e protagonismo, que têm sido a marca da UVA em seus 53 anos de existência.

O PARFOR foi criado com a meta de, no período de 2009 a 2011, formar 330 mil professores que exerciam a profissão sem licenciatura. O plano é gerido pela CAPES, em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior, como a UVA.

A contribuição do PARFOR para o desenvolvimento do país é inegável, ao criar oportunidades para a melhoria da qualidade da formação dos professores e, dessa forma melhorar a qualidade da Educação Básica do nosso País, fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Foram os primeiros dez anos e ainda temos muita coisa por fazer, pelo compromisso de todos pela Educação. O papel da UVA no desenvolvimento do PARFOR tem sido desempenhado muito bem, até aqui, com a formação de professores em áreas e disciplinas tão importantes para a sociedade do Ceará e para todo o Brasil.

Os relatos de experiências de docentes e discentes dos cursos de História, Letras, Matemática e Pedagogia do PARFOR/UVA, no período de 2019 a 2021, apresentados nestes três volumes, representam mais um registro dessa trajetória importante do PARFOR em nossa Universidade. Mais ainda, registra a evolução e o caminhar de cada um dos que aqui relatam o desenvolvimento da função primordial do professor, que exige tantos requisitos para ser exercida, ocasionando a aprendizagem.

Tais experiências contribuem para a vivência, o conhecimento e uso de diversos meios e recursos didático-pedagógicos. O conhecimento adquirido nesse processo deverá ser compartilhado pelo professor, que deverá saber traduzir e comunicá-lo adequadamente. Essa tem sido a grande experiência e legado do PARFOR/UVA nesses dez anos. Boa leitura e aprendizado a todos.

Prof. Dr. Fabianno Cavalcante de Carvalho
Reitor
Universidade Estadual Vale do Acaraú

APRESENTAÇÃO DA PRÓ-REITORA

A educação modifica os dois lados, quem educa e quem é educado e, viver nesse mundo de eterna modificação, traz desafios diários.

A educação básica, com suas características únicas, encanta desde muito tempo, a jovens que se encontram em construção, o que muito alegra a nós que fazemos a Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tendo em vista que nossa vocação é a formação de professores. Participar do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) proporciona levar conhecimento para os docentes que estão no exercício da atividade do magistério, sem, contudo, ter curso de licenciatura. Realidade em nosso país, especialmente nas pequenas cidades do interior.

A UVA participa dessa iniciativa a mais de dez anos, o que permite observar a alteração na qualidade dos docentes oriundos deste programa e inseridos, principalmente, na rede pública estadual. Nessa década a Universidade formou, por meio do PARFOR, 1.311 licenciados, assim, são 1.311 salas de aula que contam com professores licenciados, cujo aprendizado foi completamente direcionado para melhor levar o conhecimento ao discente.

Observar os depoimentos dos docentes e discentes quanto a sua experiência enquanto participantes do PARFOR, encantam por sua riqueza de aprendizado, pelo crescimento profissional.

Artigos produzidos a partir das experiências vividas durante o curso são ricos em emoções, em descobertas, na falta de palavra mais adequada, incríveis! Como afirmado por Rubem Alves, educar não é ensinar as respostas, educar é ensinar a pensar. E esse pensar leva conhecer mundos novos.

Os textos contidos nesses livros evidenciam experiências únicas vividas por todos os envolvidos, que irão ficar impressas em suas essências. Sugerindo que, não lembro o autor, educar é uma arte, especialmente no momento atual, onde todos precisam exercitar sua criatividade para enfrentar esse período de incertezas se o caminho escolhido foi a melhor opção.

Será que seria possível ter feito melhor? Sim, sempre é possível melhorar, aprender, ensinar, amadurecer.... Graças ao efeito do conhecimento no ser humano.

O processo de aprendizagem é inerente dos seres vivos, em especial, dos seres humanos, sendo contínuo durante toda a vida, incluindo todo o período de educação formal, sendo esta parte importante desse processo, mas não deve limitá-lo.

É através da educação que o mundo poderá ser alterado, tendo em vista que o indivíduo se torna mais crítico, tenha mais oportunidade de emprego e melhoria na qualidade de vida. Mais do que isso, ela torna possível o desenvolvimento social, econômico e cultural.

O jovem hoje tem acesso a um grande volume de informações, ao mesmo tempo, pouco ele ler. Falo frequentemente para meus alunos para que leiam, de tudo, jornal, revista, contos, poesia...pois quanto maior é a leitura, maior a capacidade crítica e poder de concluir por si mesmo.

Desconheço liberdade maior!

Sucesso a todos em seus caminhos profissionais!

Prof. Dra. Ana Sancha Malveira Batista
Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Universidade Estadual Vale do Acaraú

APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO

Pensar os processos educativos, dar-nos conta de que o vivido no interior das escolas e buscar produzir sentido para tudo que possa caber no fazer docente é algo de fundamental importância para a aproximação entre o saber sistematizado e a realidade dos alunos que, partilhando, ao mesmo tempo, de uma macro e uma microcultura, tonam o sistema social escolar ainda mais complexo e desafiador.

À educação é impossível atribuir-se uma fazer único, ou um campo único de incidência ou afetação. Deve ser de interesse da escola tudo que lhe chega, todos os modos de vida que dentro dela habitam e todas as múltiplas formas de pensar, sempre objetivando o crescimento e o aperfeiçoamento das pessoas naquilo que lhes deve ser mais caro: a dignidade, o respeito, a possibilidade de ser humano.

Nessa coletânea de textos lhes apresentamos trabalhos que são frutos de movimentos de pesquisa de educadores que buscam refletir, a partir de diferentes fenômenos, tecendo reflexões emanadas de múltiplos referenciais teóricos, mas que têm em comum a complexa teia que advém do universo educacional.

No esforço essencial de fazer da ação docente uma ação retroalimentada pela experiência advinda dela mesma, sob os holofotes das mais diversas teorias que dão sentido à miscelânea educacional, os Professores-pesquisadores do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR-UVA), lançam-se corajosamente no mar infinito da pesquisa e descobrem tanto, que lhes dá vontade de conhecer outro tanto mais. E assim é este trabalho que lhes apresentamos por agora: o disparador de muitos outros processos reflexivos que ainda se apresentarão no exigente cenário educativo.

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos
Coordenador do curso de Pedagogia do PARFOR / UVA

Sumário

APRESENTAÇÃO DA REITORIA	01
APRESENTAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	02
APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO	03
ROTINA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	05
SILVA, Raimunda Helena Pereira da; OLIVEIRA, Evoneida Paiva Mendes de; SABÓIA, Railane Bento Vieira; MOURA, Anaisa Alves de	
ATIVIDADE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS DA PEDAGOGIA/PARFOR/UVA	18
MARQUES, Maria Sueli Farias; TABOSA, Maria Neusita; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu	
CONSTRUÇÃO DE SI DIALÉTICA (AUTO) E HETEROBIOGRÁFICA DOCENTE E DISCENTE NO PARFOR/UVA	31
ASTIGARRAGA, Andrea Abreu	
FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: AULAS PLANEJADAS DO PRESENTE SOBRE DÉCADAS DE DEBATES.....	49
SILVA, Maria do Socorro Sousa e; SILVA, Francisco Renato da; ADEODATO Maria Brena Gomes; SOUSA, Anna Viviane Silva de	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA	59
OLIVEIRA, Juliana Arrais da Silva; MEDEIROS, Jarles Lopes de; SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; ANDRE, Amélia Soares	
OLHAR, ESTRANHO OLHAR: INCÔMODOS, DESCONFIANÇAS E POSTURAS DE PAIS FRENTE À DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
ALCÂNTARA, Diego da Silva; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA TREMEMBÉ NO CURSO INTERCULTURAL CUIAMBÁ PELO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NA UVA	87
OLIVEIRA, Aline Pinto Medeiros	
TRÂNSITO PARA TODOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	97
DA COSTA, Raimundo Nonato; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; TABOSA, Maria Neusita	

ROTINA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

SILVA, Raimunda Helena Pereira da¹
OLIVEIRA, Evoneida Paiva Mendes de²
SABÓIA, Railane Bento Vieira³
MOURA, Anaisa Alves de⁴

RESUMO: A referida pesquisa tem como tema a rotina, intitulada “Rotina lúdica na Educação Infantil: uma construção educativa no processo de ensino-aprendizagem da criança”, em que se refletiu, de maneira significativa, o aprofundamento de forma geral e as diferentes estratégias na organização da rotina no âmbito da sala de aula. Por isso, para aprofundarmos a temática partimos do seguinte questionamento: Como a rotina na Educação Infantil pode ser pensada de modo a garantir uma construção educativa para o desenvolvimento da aprendizagem da criança? Teve como objetivo geral analisar o processo de conhecimento sobre a rotina na Educação Infantil compreendendo como fator primordial da ação educativa possibilitando novas abordagens diversificadas para o desenvolvimento infantil. A metodologia empregada para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu, inicialmente, em uma pesquisa de cunho bibliográfico, para levantamento dos aportes teóricos. Em seguida, veio a pesquisa de campo de natureza qualitativa e descritiva, com aplicação de um questionário estruturado com Professoras da Educação Infantil. Os autores que fundamentaram esta pesquisa foram: Barbosa (2006), Cavasin (2008), Freire (1994), entre outros. Diante da pesquisa, conclui-se que as docentes têm conhecimento sobre a importância da rotina na vida cotidiana escolar, e que tem um papel muito importante no momento de se planejar, pois a rotina é essencial para que a aula fique organizada e tudo se desenvolva no tempo certo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Rotina. Educação Infantil.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, primeira licenciatura do Plano de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

² Professora do Curso de Pedagogia PARFOR/UVA. Especialista em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio (UVA); Especialista também em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar, (UNINTA).

³ Professora do Curso de Pedagogia PARFOR/UVA. Mestranda em Educação (UECE).

⁴ Professora do Curso de Pedagogia PARFOR/UVA. Doutoranda em Educação (ULHT Lisboa Portugal).

Introdução

O artigo foi intitulado como “Rotina lúdica na Educação Infantil: uma construção educativa no processo de ensino-aprendizagem da criança”, em que se refletiu significativamente e com aprofundamento sobre as diferentes estratégias da rotina da Educação Infantil no contexto escolar.

Sabe-se que a infância é uma fase importante e essencial da vida do ser humano e deve ser observada e orientada em todos os sentidos, pelos dois ambientes em que a criança está inserida que é a escola e a família. Na infância, as atividades lúdicas estão presentes na vida das crianças em quase todos os momentos do seu dia. Brinquedos, brincadeiras, jogos e movimentos diferenciados compõem o universo escolar no qual a criança está inserida.

A rotina na Educação Infantil é de suma importância, pois é um meio de o professor organizar e desenvolver suas atividades na sala. Portanto, ao observar as aulas na Educação Infantil, percebe-se que a rotina é uma ferramenta didática que deve ser muito bem desenvolvida. Diante dessa situação veio a curiosidade de compreender melhor e conhecer as estratégias que existem na rotina para facilitar o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. Partindo então, da seguinte questão-problema: Como a rotina na Educação Infantil pode ser pensada de forma a possibilitar uma construção educativa para o desenvolvimento da aprendizagem da criança?

Vale ressaltar, que esta abordagem surgiu a partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado em uma creche da cidade de Granja, Ceará, no 6º semestre do Curso de Pedagogia do PARFOR, em 2019. Durante as observações feitas em uma sala de Educação Infantil, percebeu-se que as aulas lúdicas são primordiais, pois buscam a interação da criança e, seu desenvolvimento melhora a cada dia, além de ampliar a fala e suas expressões educativas.

Dessa forma, nota-se que o lúdico é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem possa superar as dificuldades, principalmente na Educação Infantil, onde devem ser elaboradas metodologias diferenciadas que possibilitem ao discente aprender de forma significativa, brincando, construindo novos horizontes para o trabalho desenvolvido na primeira infância.

A metodologia aplicada para o adiantamento da pesquisa abordou primeiramente em uma pesquisa de natureza bibliográfica, na qual fez-se um apanhado do referencial teórico indispensável para fundamentar as discussões. Depois, incidiu a pesquisa de campo de natureza qualitativa e descritiva, sendo aplicado um questionário estruturado com Professoras da Educação Infantil. Os autores que embasaram esta pesquisa foram: Barbosa (2006), Cavasin (2008), Freire (1994), e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (BRASIL, 1998), entre outras fontes de pesquisa. O objetivo deste estudo foi analisar o processo de conhecimento sobre a rotina na Educação Infantil compreendendo como fator primordial da ação educativa, possibilitando novas abordagens diversificadas para o desenvolvimento infantil.

A importância da rotina lúdica na sala de educação infantil

Nas salas de Educação Infantil, a rotina é essencial, além de tornar-se um fator necessário para dar suporte às ações dos professores, de modo a possibilitar o planejamento das ações futuras. Desta forma, a rotina é a organização do tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, pois esta, “deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”. (BRASIL, 1998, p. 54).

Assim, a organização do tempo no âmbito escolar está completamente ligada às atividades que são articuladas para o acompanhamento das crianças, além de planejar de acordo com as suas necessidades básicas. Nesta perspectiva, uma rotina em que se usa o lúdico, ou seja, jogos e brincadeiras são de suma importância, pois as aulas lúdicas chamam atenção das crianças fazendo com que tenham uma aprendizagem significativa. Deste modo, as brincadeiras na rotina podem transformar-se em espaço privilegiado de aprendizagens e interações. (WAJSKOP, 1995).

A rotina é uma forma de organização e segurança do professor para que consiga alcançar o objetivo de sua aula, para que a metodologia saia da forma que foi planejada e os alunos obtenham uma aprendizagem significativa, pois esta tem como objetivo melhorar e situar tanto a criança quanto o professor na construção e realização das atividades com seus alunos.

Neste sentido, destaca-se o papel do educador que se apresenta como figura central na prática pedagógica, que a partir de um diagnóstico detalhado, poderá planejar sua rotina de acordo com o que foi observado, para que haja aprendizagem das crianças. De acordo com o autor Cavasin (2008, p. 50):

É de suma importância que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Essa prática é fundamental, pois diante dela que se faz uma rotina de acordo com a necessidade de cada criança, e assim se tenha bons resultados na aula.

Como já foi dito, a rotina é necessária para a formação das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. Quando se fala de Educação Infantil, a organização é bem ampla, pois o professor deve planejar todas as etapas da rotina com o tempo determinado, para que tudo seja desenvolvido da melhor maneira possível. Assim, o professor pode organizar a rotina da sua sala de aula com diferentes momentos, conforme as ações diárias, tais como: a roda, as atividades, o lanche, a higienização, as interações, as brincadeiras, as atividades extraclasse, entre outras, e para que tudo ocorra bem, planejar de forma cuidadosa é o mais indicado. Portanto, existem várias atividades lúdicas, como jogos didáticos e com materiais concretos, que podem ser incluídas na rotina da Educação Infantil. Estas atividades deverão ser adequadas à realidade das crianças e ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Quando se fala em metodologia em sala de aula, é importante entender que é indispensável um planejamento para que seja distribuído no tempo pedagógico e assim, as atividades diferenciadas e dinâmicas sejam aplicadas, alcançando resultados satisfatórios. Diante dessa ênfase, o professor deve observar cada criança da sua sala para que tenha um diagnóstico, que identifique os resultados propostos e esclareça as dificuldades de várias formas, de acordo com a necessidade de cada um. (BRASIL, 1998).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a partir do momento em que o professor vai melhorando sua rotina na sala de aula, a criança vai adaptando-se a esta e desenvolvendo-se com naturalidade. Deste modo, o professor deve ter o cuidado de estabelecer uma rotina bem planejada, porém flexível, envolvendo o cuidado, o ensino, além das especificidades criativas e de aprendizagem da criança.

Jogos e brincadeiras na rotina da educação infantil

A primeira infância é o período decisivo da formação da personalidade, dos valores, do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de nossas crianças e estar atento a essas características e necessidades que perpassam todo o processo de ensino-aprendizagem faz toda a diferença.

O professor precisa compreender a dimensão lúdica da criança, em que o brincar é atividade central, em que se situa como um espaço e uma forma não só de criação e exercício de comportamentos futuros como de elaboração de conflitos e, por isso, deve ser preservado junto às crianças. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39):

[...] o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Sendo assim, a educação deve ser essencialmente lúdica, prazerosa, fundamentada nas mais variadas experiências e no prazer de descobrir a vida, colocando as crianças em contato com uma variedade de estímulos e experiências que propiciem a ela o desenvolvimento integral.

Atualmente, a necessidade de trabalhar com jogos está cada vez mais presente no dia a dia escolar das crianças na Educação Infantil, e isso vem contribuindo com as concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento infantil. Assim, a ludicidade ajuda a vivenciar fatos e a favorecer aspectos da cognição. É essencial compreender que no brincar a criança tem a capacidade de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a objetos ou até mesmo a uma ação.

Na concepção de Vygotsky (1979), a criança adquire conhecimentos e desenvolve seu potencial com atividades lúdicas interagindo com o meio em que está inserida. Isso, devido as suas experiências sociais, que por meio delas, as crianças vivenciam a cultura, adquirindo valores e conhecimentos situados historicamente pela humanidade.

O momento de trabalhar com jogos é uma ação privilegiada no desenvolvimento humano, principalmente na infância, o que constitui uma atividade promotora de muitas aprendizagens e experiências de culturas. São as atividades lúdicas que promovem o contato com diferentes formas do brincar, do expressar-se livremente através da arte, da

pintura e nos movimentos do corpo caracterizando-se em diferentes manifestações culturais, artísticas, de linguagens diversas com seus saberes, crenças e valores, marcas do contexto social. Por meio da brincadeira, a criança entende o mundo ao seu redor, estabelece conexões nas mais diferentes formas no seu potencial imaginativo.

Sabe-se que correr, pular, andar e falar são atividades realizadas pelas crianças, durante a infância, por terem uma enorme manifestação de energia e necessidade de liberdade espontânea. Com os jogos e brincadeiras a criança comunica-se, expressa diferentes emoções, estabelece relações, conta sobre si mesma, revela dúvidas e ansiedades, festeja suas descobertas, mostra como enxerga e interpreta o mundo. É na interação que as crianças constroem seus conhecimentos e seus valores morais e sociais, que percebem a realidade interna e externa de si. Brincando, elas buscam estabelecer essa consciência. (TRINDADE, 2007).

As brincadeiras e os jogos fazem parte do desenvolvimento das crianças e devem estar presentes no mundo escolar. Eles foram trabalhados nas escolas por muito tempo apenas com a finalidade de recreação. Um novo olhar surgiu a partir da teoria desenvolvida por Jean Piaget (1975), que mostrou em seus estudos, as diferentes fases da criança e como o brincar é estabelecido em cada uma delas. De acordo com ele, em cada fase da criança o brincar manifesta-se de forma diferente, que vão desde as formas mais simples às mais complexas, do concreto ao abstrato. Porém, o momento e a idade certos variam conforme cada criança, contexto, grupo, estímulos e recursos a que esta estiver exposta.

Embora o jogo de regras esteja presente por volta dos seis/sete anos, as crianças principiam bem antes a ter acesso a eles. Nesta fase, as crianças começam a ter conhecimento de regras e aprendem a dividir tarefas com os colegas, assim como conhecer, assumir e respeitar. Jogos de diferentes modalidades possibilitam o desenvolvimento da criança e a sua inserção ao mundo social, estimulando a consciência de si e do outro no ato de competir e cooperar. (PIAGET, 1975).

Freire (1994), explica bem detalhado o desenvolvimento da criança, iniciando pelo desenvolvimento físico-motor. Este trata do crescimento físico e das capacidades motoras que a criança vai conquistando com o tempo. O desenvolvimento motor ocorre de maneira individual, pois as percepções de mundo, as relações com o próprio corpo, com os objetos e com o meio influenciam e educam o cérebro, os músculos, desenvolvendo o pensamento e a motricidade.

É através de jogos e brincadeiras que o professor estimulará para o desenvolvimento físico-motor das crianças, tanto o objeto/brinquedo utilizado como também os espaços pensados para a brincadeira são essenciais neste processo.

O brincar na Educação Infantil é de grande importância na vida de todas as crianças. A criança quando brinca desenvolve várias características, além de passar a conviver e a relacionar-se da melhor forma possível com seus colegas, com a família e com a escola. Ferreira (2001, p. 139), afirma que:

Brincar é divertir-se através de jogos para que a criança se sinta acolhida tenha uma maneira mais prazerosa para aprender. O Lúdico que tem caráter de jogos, de aprender brinquedo e divertimento é uma necessidade básica da

personalidade, do corpo e da mente que faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

O momento lúdico não é somente brincar por brincar, mas um momento único onde a criança vai desenvolver habilidades importantes para a sua vida, além do seu desempenho tanto na escola, como na família. Vygotsky (1998, p. 58), destaca que:

A brincadeira é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois a criança precisa ser auxiliada cada vez mais no seu aprendizado, e atividade lúdica é um método mais atrativo para que a criança passe a gostar de estudar e vai aprender brincando. O faz de conta a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, ou seja, ser o que ela imaginasse, ou seja, através do seu imaginário ela vive suas próprias fantasias num mundo cheio de fantasias e encantando.

No momento em que a criança está brincando, ela realiza muitas descobertas sobre o mundo que a cerca e também sobre si mesma, principalmente aprende a se relacionar com outras crianças e com o mundo em que vive. Toda criança tem o seu mundo de fantasia, umas com uma fantasia maior do que outras, mas, todas têm o seu mundinho e aquele faz de conta depende da capacidade de cada criança para desenvolver o seu imaginário das fantasias.

Nesta perspectiva, Wajskop (1995, p. 67), defende que o brincar estimula o desenvolvimento da criança e que pode atingir “níveis mais complexos, por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e conteúdos temáticos”.

Deste modo, através do brincar a criança prepara-se e insere-se em sua realidade, pois influencia o intelecto, a sua expressão emocional, corporal em todos os sentidos. Embora não tenha um brinquedo, a criança sempre encontra algo que vai lhe satisfazer e desenvolver o seu imaginário. “É portanto, na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além do seu comportamento diário”, e assim, “[...] vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo que já vivenciam uma possibilidade de modificá-la”. (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Assim, cabe ao professor, quando a criança estiver na escola, proporcionar atividades com brincadeiras diversas para desenvolver de forma integral a criança. Da mesma forma, a família, tem que fazer esse papel em casa, oportunizando à criança experimentar diferentes formas de brincar, aprender e interagir, complementando as ações da escola.

Professor e rotina na educação infantil: aspectos de uma prática lúdica significativa

Os professores da Educação Infantil precisam entender o que significa brincar. Como também, reconhecer que a ludicidade favorece o desenvolvimento integral da criança. Deve-se, então, estimular as brincadeiras com materiais simples e brinquedos não estruturados, tão esquecidos atualmente, para devolver às crianças a capacidade imaginativa de se relacionar com os objetos.

O professor tem a função de mediar as interações entre a criança e o brincar, de modo a estimular aprendizagens diversas, explorando o potencial das atividades lúdicas, favorecendo um ambiente acolhedor e divertido. Nista-Piccolo (2009, p. 95) defende que:

É preciso questionar e reformular as práticas educacionais e o papel do educador, assim como rever o conceito vigente de infância. Por isso, dá-se a importância de repensarmos as relações com as crianças pequenas e a responsabilidade da Educação. “Ser um pesquisador de seu aluno é poder observar tudo o que ele sabe e não sabe fazer, oferecendo a ele oportunidade de se desenvolver.”

O educador no contexto da sala de aula precisa explorar o brincar para também avaliar as crianças e a partir da observação perceber as habilidades adquiridas e aquelas que precisam desenvolver, como também analisar e refletir sobre sua própria prática pedagógica à luz do conhecimento teórico. Diante do que vê, ouve e sente, poder planejar estratégias que oportunizem avanços no processo de construção dos saberes. Ao observar os progressos e as deficiências de cada aluno, buscará ações que possam propor um crescimento cada vez maior, como selecionar jogos e brincadeiras para estimular a aprendizagem.

Na rotina diária, pode ser trabalhado o lúdico não apenas como instrumento pedagógico, mas sim, como uma forma da criança revelar suas condições de vida, o que pensa, quais seus anseios e desejos, seja por meios de jogos e brincadeiras, seja na arte, na música e na dança. Trabalhar o lúdico é uma oportunidade para o professor entrar no universo infantil e perceber como a criança coloca-se no mundo com uma linguagem própria, a do brincar.

Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua formação pessoal e social. No brincar, ela estabelece vínculos afetivos com outras crianças ou com outras pessoas, ela entende as regras, percebe os limites impostos pela própria brincadeira, enfim, a criança aprende a ser social, ou seja, “o brincar é uma atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças”. (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Uma questão primordial para o desenvolvimento das crianças é que o professor proponha situações adequadas à maturidade delas. Pois é por meio do brincar que as crianças conhecem e exploram manifestações culturais, expressam emoções e pensamentos, demonstrando respeito e aprendem a valorizar o que é diverso.

Ao compreender a importância do brincar para seus educandos, o professor deverá proporcionar que ele aconteça, de forma bastante rica e prazerosa, no cotidiano de sua prática pedagógica, possibilitando, então, que as crianças apropriem-se de saberes e conhecimentos.

Metodologia

O estudo exposto neste trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter descritiva, que segundo Goldenberg (1997, p. 34), “[...] não se preocupa com

representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”. A pesquisa descritiva, segundo Gil (1999), tem como propósito estudar as características de um fenômeno ou grupo e descrevê-las, além de observar a relação entre as variáveis.

O local da pesquisa foi o Centro de Educação Infantil-CEI Raimundo Ivan Rocha, fundada no ano de 2010. Possui o total de 98 alunos matriculados. A estrutura da escola conta com duas salas de aula, onde funcionam quatro turmas, duas no turno da manhã, atendendo ao Infantil II e III e duas no turno da tarde, atendendo ao Infantil IV e V. Além das salas de aula, a creche também possui uma brinquedoteca para momentos de lazer das crianças.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela turma do Infantil V - composta por 23 alunos atualmente (2020), no turno tarde, pelo motivo de uma das autoras ter tido contato com a sala durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Constituindo como participantes da pesquisa, as três professoras desta turma, identificadas como P1, P2 e P3 a fim de preservar suas identidades. P1 tem entre 35 e 40 anos de idade, formada em Pedagogia, leciona há oito anos, sempre na Educação Infantil. P2 tem entre 25 e 30 anos de idade, possui nível médio pedagógico, leciona há três anos na Educação Infantil. P3 tem entre 25 e 30 anos, formada em Pedagogia, leciona há cinco anos na Educação Infantil.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado com cinco questões abertas, cujo instrumento tem “[...] por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Para o fundamento legal e ético da pesquisa, utilizou-se como base a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas com seres humanos, e segundo as disposições preliminares, considera-se que a ética na pesquisa, implica acima de tudo, o respeito pela dignidade e a proteção devida aos sujeitos da pesquisa científica envolvendo humanos. Considera-se também que o agir ético do pesquisador solicita a ação consciente e livre do participante da pesquisa. A Resolução, em seu Art.1º dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, dos quais os procedimentos metodológicos envolvam dados obtidos diretamente com os participantes da pesquisa. (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a fim de atingir os objetivos da referida pesquisa, fez-se necessário solicitar dos sujeitos pesquisados, além de aspectos dos seus perfis, questões, a saber: 1. O que você entende por rotina em sala de aula? 2. Qual a importância da rotina na Educação Infantil? 3. Como você organiza sua rotina em sala de aula? 4. Quais as vantagens da rotina na Educação Infantil? 5. O que não pode faltar em uma rotina de Educação Infantil?

É relevante destacar que após a coleta de dados foi necessário explorar as informações coletadas de forma construtiva e criativa. Para isso, foi necessário adotar o método análise de conteúdo que segundo o autor Bardin (2010), a análise de conteúdo configura-se como uma técnica que analisa as comunicações, de modo sistemático e

objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, justificando-se, assim, a sua escolha para o estudo.

Análise dos dados da pesquisa

Os questionários promovidos para os sujeitos pesquisados responderem foram de cinco questões abertas acerca da rotina lúdica na Educação Infantil. A primeira questionava às professoras sobre o que entendem por rotina em sala de aula. E obteve-se as seguintes respostas:

É uma ferramenta que completa o trabalho do professor onde o mesmo é organizado por meio de horários estabelecidos no decorrer da aula (P1).

É um cotidiano, o qual o aluno irá se sentir mais seguro desenvolver sua própria autonomia (P2).

É a sequência de atividades pedagógicas que contemplam importantes momentos para as crianças se desenvolverem (P3).

Diante do que foi descrito, é possível perceber que as professoras compreendem o que é realmente uma rotina, e sabem seus objetivos em sala de aula, pois tem o conhecimento de é essencial ter uma organização em suas tarefas em sala de aula, e que diante da rotina tudo se torna mais fácil.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina na sala de aula, apresenta-se como um mecanismo para conduzir as ações dos professores e alunos, possibilitando norteá-los e antecipá-los sobre cada etapa que irá acontecer na aula. A rotina quando bem-organizada pode ser um ponto de equilíbrio do processo educativo, desde que seja também flexível e sensível ao sujeito que aprende.

A segunda questão tratou da importância da rotina na Educação Infantil. Sobre esse aspecto, as docentes responderam com muita clareza sobre a relevância da rotina. As respostas foram as seguintes:

Ela dá segurança tanto para o professor quanto para a criança, pois possibilita domínio de espaço e tempo na execução das tarefas a serem seguidas e desenvolvidas. (P1).

A rotina é superimportante na Educação Infantil, pois proporcionam às crianças sentimento de segurança e estabilidade a qual a criança fica com maior facilidade de organização e aprende mais sobre o espaço temporal e também se liberta do sentimento de estresse que uma rotina estruturada pode causar. (P2).

É importante que as crianças sintam-se seguras e estáveis, quanto aos espaços e atividades a serem exploradas no âmbito escolar. (P3).

De acordo com o que as professoras responderam, a rotina é essencial. É através desta prática que os objetivos de sala são alcançados no tempo certo e os docentes sentem-se seguros com esse suporte em sala de aula, pois a segurança do professor é imprescindível na sua prática pedagógica.

O autor Cvasin (2008), defende que o professor da Educação Infantil precisa estar atento a tudo o que acontece em sala, por isso a rotina é um grande suporte para

desenvolver uma boa aula. Neste sentido, faz-se necessário que o docente tenha em mãos seu plano de aula e que nele esteja contemplada a proposta pedagógica da escola, o cuidado da organização e o respeito aos tempos e aos espaços da aula, considerando as aprendizagens da criança, efetivando assim, uma rotina significativa de modo a contemplar o processo de desenvolvimento da turma.

O professor de Educação Infantil deve sempre ser um grande norteador das atividades propostas e além de tudo, ficar atento a tudo o que vai acontecer. No momento de planejar, deve ficar atento a cada detalhe de sua prática pedagógica, buscando metodologias diferenciadas para instigar o gosto de estudar, e assim, aprender o que é proposto a cada série.

A terceira questão mencionou como a rotina em sala de aula é organizada. As respostas foram muito proveitosas e ao mesmo tempo esperadas, pois sabe-se que a rotina, além de importante, é essencial na sala de aula. Dessa forma, as respostas foram as seguintes:

Sigo meu plano de aula e vou adequando cada atividade a seu tempo sempre respeitando o limite de cada criança (P1).
 Seguir o plano de aula com as atividades ao seu devido tempo e respeitando o limite de cada criança (P2).
 Minha rotina é organizada dentro da proposta curricular, visando sempre às necessidades e realidade dos alunos (P3).

Diante das respostas das docentes, a organização da rotina não pode faltar, cada detalhe deve ser planejado cuidadosamente, procurando seguir os tempos de cada ação respeitando seus momentos e as necessidades das crianças.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 54), podemos perceber na rotina “a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”.

No momento de desenvolver a rotina em sala de aula, o docente busca sempre usar aquele tempo proposto, muito das vezes o tempo passa e a atividade não tem terminado, mas um grande professor, usa suas habilidades e jogo de cintura, para que nas próximas atividades consigam ser no tempo certo e assim recompensar o outro tempo que passou, pois o mais importante é alcançar os objetivos propostos.

A quarta questão averiguou com os docentes sobre as vantagens da rotina na Educação Infantil, querendo saber quais as vantagens que eles percebem em relação a essa prática. As professoras responderam da seguinte forma:

Ajuda no planejamento das atividades que queremos desenvolver, dar mais segurança no decorrer das mesmas e deixa a criança ciente de tudo que está e estará acontecendo na aula (P1).
 A rotina organiza a própria instituição, o planejamento e faz com que tenhamos mais segurança e autonomia na hora de aplicar o conteúdo para as crianças (P2).
 Contribui para ajudar as crianças a lidar com as mudanças de ambiente, na interação com outros adultos em seus cuidados, desenvolve habilidades importantes, familiariza-se, diminuindo a ansiedade dos acontecimentos (P3)

De acordo com os resultados das respostas das docentes, percebe-se que a rotina é um meio de organização e informação para quem chega a entrar na sala, e até mesmo para os alunos saberem o que vai acontecer durante a aula, além do acompanhamento pedagógico, que ficará bem mais fácil.

Proença (2004) reforça que a rotina é como se fosse uma *âncora* nas práticas diárias da sala de aula, por transmitir segurança a professores e alunos dos acontecimentos da aula. “Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo”. (PROENÇA, 2004, p. 13).

No entanto, é importante destacar que mesmo a rotina sendo fundamental no processo educativo, ela não pode ser rígida e excludente, mas sim, flexível e sensível aos acontecimentos cotidianos e às necessidades da turma.

A quinta e última questão buscou saber acerca do que não pode faltar em uma rotina de Educação Infantil. As respostas das docentes foram satisfatórias, pois elencaram pontos relevantes, conforme as respostas abaixo:

Todos os tempos da rotina escolar são de grande importância, mas o tempo da Exploração e Construção do Conhecimento de si e do mundo para mim é de grande valia, pois trabalha a oralidade a escrita e aprimora conhecimento que a criança tem sobre um determinado conteúdo, o assunto ali abordado (P1).

Para mim, todos os tempos da rotina são importantes, mas considero o tempo da Exploração e Construção do Conhecimento de si e do mundo, a oralidade e a escrita, momentos fundamentais. (P2).

Momento de acolhida, momento de jogos motores e cognitivos, atividades individuais e coletivas, momento de construção e socialização (P3).

De acordo com as respostas das professoras pode-se perceber diferentes elementos, tais como, a oralidade, a escrita, jogos que estimulam a função motora e cognitiva, atividades de cunho individual e coletiva, momentos de socialização e interação. Convém enfatizar que, na Educação Infantil, trabalha-se o desenvolvimento global da criança, então, além das atividades formais, deve-se levar em consideração também as atividades que envolvam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, como na alimentação, na higienização, na resolução de conflitos, na interação social, entre outros.

O RCNEI (BRASIL, 1998), faz referência de como o tempo pedagógico pode ser organizado, e de algumas atividades que não podem faltar, como o brincar nos espaços da escola, dentro e fora da sala de aula, roda de conversa, contação de história. Sugere ainda, ateliês que contemplem experiências como pintar, desenhar, modelar, além de atividades diversas que envolvam diferentes temáticas e materiais do cotidiano, proporcionando às crianças momentos livres, de escolha dos ambientes e materiais que desejam utilizar nas suas brincadeiras.

Assim sendo, diante dessa análise de dados, percebe-se a importância de uma rotina em sala de aula, pois torna-se essencial no planejamento de um professor, ela deve ser a base norteadora da prática docente, e para que se tenha a elaboração de uma rotina, há que se considerar diferentes elementos, metodologias, e principalmente, a criança que aprende.

Considerações finais

O planejamento configura-se como elemento essencial na prática docente e a rotina, por sua vez, é o reflexo dessa ação. Vimos a sua importância ao se apresentar como alicerce do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, por trazer segurança aos professores e aos alunos nas etapas da aula.

Ao planejar/organizar a rotina, deve-se levar em consideração diferentes fatores, a aprendizagem, a função social, o conteúdo, as metodologias de abordagem, as situações a serem propostas para a turma e, claro, as necessidades da criança. Deve-se ter em mente que o planejamento não é algo imutável e rígido, mas flexível, o qual permite adequar as ações às necessidades cognitivas dos alunos. Planejar de acordo com a necessidade da turma e de forma que todos possam compreender o que está sendo repassado.

Diante da pesquisa, conclui-se que as docentes têm consciência sobre a importância da rotina na prática pedagógica, e que tem papel fundamental no momento de planejar, pois a rotina é essencial para que a aula fique organizada, e tudo se desenvolva no tempo certo.

Tratar da rotina na Educação Infantil tornou-se então, uma preocupação, a fim de proporcionar à criança um ambiente capaz de garantir o desenvolvimento integral nessa etapa da Educação Básica. No entanto, é preciso que os professores também sejam respeitados em seu tempo, pois organizar um trabalho efetivo, lúdico com uma rotina significativa para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, necessita de espaço e tempo para estudo, para pesquisa e posteriormente planejamento, somente assim, pode-se avançar não somente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, mas em todos os níveis da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Publicado no DOU, nº 98. Seção 1. Brasília: Ministério da Saúde, CNS, 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html> Acesso em: 20 jun. 2020.
- CAVASIN, R. F. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088596.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.
- FERREIRA, A. B. de H. Mini Aurélio século XXI: **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- NISTA-PICCOLO, V. L. **Pedagogia da ginástica artística**. Compreendendo a ginástica. São Paulo: Phorte Editora, 2009.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação**. Rio de Janeiro. (1975).

- PROENÇA, M. A. de R. **A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.
- SANTIN, S. Educação Física: **Da alegria do lúdico à opressão de rendimento**. Porto Alegre: 2001.
- TRINDADE, A. **Gesto de cuidado, gestos de amor: orientações sobre o desenvolvimento do bebê**. São Paulo: Summus, 2007.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes, 1998.
- WAJSKOP, G. **O Brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>> Acesso em: 27 maio 2020.

**ATIVIDADE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM UMA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS
DA PEDAGOGIA/PARFOR/UVA**

MARQUES, Maria Sueli Farias⁵
TABOSA, Maria Neusita⁶
ASTIGARRAGA, Andrea Abreu⁷

RESUMO: A feira de ciências foi uma experiência pedagógica construída com base nos saberes da experiência dos alunos da Pedagogia\Parfor da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, realizada no decorrer do primeiro semestre letivo de 2019.1, no Campus Cidaó, em Sobral (CE), por meio das aulas do componente curricular: o ensino de ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental. A feira de ciências teve como tema, alimentos, envolvendo verduras, legumes, frutas e ervas medicinais, oportunizando aos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, o aprendizado científico através de práticas pedagógicas interdisciplinares. Ao mesmo tempo, oportunizou aos licenciandos de Pedagogia\Parfor, a oportunidade para aplicarem na prática profissional, suas aprendizagens no exercício da docência. Portanto, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar essa experiência acadêmica. Autores como: Alarcão (2008); Bizzo (2007); Fazenda (1993); Fracalanza (1986); Freire, (2006,2008); Pimenta (2011); Carvalho (et.al., 1998); Silva, (2006); Demo (1994); Menezes (1997), dentre outros, fundamentaram essas discussões. Os estudos teóricos realizados, e a experiência vivenciada no decorrer das aulas do ensino de ciências naturais em que a feira de ciências foi utilizada como recurso didático-pedagógico, possibilitou perceber que houve interações entre os alunos e professores e a aprendizagem das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, assim como despertou a necessidade de conhecer cientificamente o valor nutritivo dos alimentos para favorecer uma alimentação saudável e o estímulo à preservação da saúde.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Atividade de Extensão. Alimentação saudável. Parfor

⁵ Graduada em Pedagogia pelo PARFOR/UVA.

⁶ Professora (aposentada), Mestre em Gestão Educacional pelas Universidades: Estadual Vale do Acaraú e Internacional de Lisboa, Portugal – UVA/UIIL, Especialista em Ciências da Educação e Didática e Metodologia do Ensino Superior.

⁷ Profa. Associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Introdução

Entendemos que o professor que trabalha com as séries iniciais do ensino fundamental tem uma grande responsabilidade, pois além de ministrar a disciplina de Ciências, é responsável também, pelo ensino de todas as outras áreas do conhecimento. Por outro lado, é esse mesmo professor que defende o direito da criança de ter acesso ao conhecimento de todas as áreas e que tem que fazer bastante esforço para que isso aconteça. De igual modo, constatamos que nas últimas décadas os gestores educacionais têm priorizado as disciplinas curriculares que são submetidas ao processo de avaliação externa, tais como: Língua Portuguesa e Matemática.

Nessa perspectiva, o professor precisa construir alternativas metodológicas para aprimorar o ensino de todas os componentes curriculares, visando atrair o interesse dos alunos e potencializar o aprendizado, sem negligenciar os demais componentes curriculares. É o caso das feirinhas de ciências, das atividades de pesquisa e extensão, atendendo à interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo assim, a compreensão dos alunos sobre as diversas áreas de conhecimentos.

Nesse caso, uma questão que nos intrigou foi: como devemos proceder para que os alunos possam compreender os conhecimentos científicos partindo de um conhecimento empírico que já possuem, estabelecendo relação entre esses conhecimentos e o ensino de ciências vivido na sala de aula? Quais conhecimentos cotidianos sobre alimentos formam a base para o conhecimento científico sobre alimentação saudável?

Em busca de respostas para essas problematizações surgiu a proposta de elaboração e aplicação de um projeto de extensão universitária voltado para o compartilhamento de saberes científicos com os saberes do cotidiano. Dessa forma, a construção de conhecimentos científicos pelos alunos quando facilitada, contribui para o desenvolvimento de uma formação crítica dos alunos para a valorização e o cuidado para com a natureza, o meio ambiente e a interagir com os colegas e os professores, estabelecendo confrontos entre os resultados experimentais, as observações realizadas e a exposição de pontos de vistas.

Desse modo, a feira de ciências planejada e implementada pelos alunos do curso de Pedagogia \Parfor, Primeira Licenciatura na Universidade Estadual Vale do Acaraú\UVA, foi uma a atividade pedagógica construída a partir dos saberes cotidianos e das experiências desses acadêmicos, com a finalidade de dar maior visibilidade ao aprendizado científico através de práticas pedagógicas interdisciplinares.

A realização dessa atividade, voltada para a alimentação e envolvendo verduras, legumes, frutas e ervas medicinais, favoreceu aos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, da Escola pública Maria do Carmo Andrade, no Município de Sobral (CE), no decorrer do primeiro semestre letivo de 2019.1, no Campus Cidao, em Sobral (CE), por meio das aulas do componente curricular: o ensino de ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal atividade foi caracterizada como extensão universitária porque além de ter favorecido o aprendizado científico das crianças,

possibilitou aos alunos licenciandos de Pedagogia\Parfor, a oportunidade para aplicarem em suas práticas profissionais, suas aprendizagens no exercício da docência, fazendo articulação entre universidade e escola.

Portanto, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar essa experiência acadêmica. Autores como: Alarcão (2008); Bizzo (2007); Fazenda (1993); Fracalanza (1986); Freire, (2006,2008); Pimenta (2011); Carvalho (et.al., 1998); Silva, (2006); Demo (1994); Menezes (1997), dentre outros, fundamentaram essas discussões que, embora seja um tema de estudo não considerado relevante no espaço escolar, constatação feita sobretudo no atual contexto político, social, de reformas educacionais no Brasil, ainda assim, é um componente curricular considerado significativo no processo ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental, quer no âmbito da sala de aula, quer fora dessa, caracterizando-se assim, atividade de ensino e extensão.

Aqui estão, portanto, a forma como está estruturado este artigo acadêmico-científico: 1, Introdução; 2, O contexto das aulas do ensino de Ciências; 3,O ensino de Ciências Naturais e o papel do professor das séries iniciais do ensino fundamental; 4, A perspectiva interdisciplinar no conhecimento científico; 5, A feirinha de ciências como atividade de extensão universitária; 6,Análise da atividade da feirinha de ciências na escola Maria do Carmo Andrade; 7, Considerações finais; 8, Referências.

O Contexto das Aulas do Ensino de Ciências no Campus Cidao – Sobral (CE)

No decorrer do primeiro semestre letivo de 2019.1, no Campus Cidao em Sobral (CE), ocorreram as aulas do componente curricular: O ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministradas pela professora Maria Neusita Tabosa, do curso de Pedagogia\Parfor da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Logo no início das aulas, a professora distribuiu a ementa para discussão e aprovação com ou sem acréscimo de ideias pelo grupo de alunos participantes e devidamente matriculados.

Na ementa desse componente curricular constava algumas propostas de atividades para serem realizadas no decorrer das aulas. Dentre essas atividades ressaltamos: a organização dos alunos em duplas, para realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a catalogação desses referenciais bibliográficos a partir dos materiais didático-pedagógicos fornecidos pela respectiva da professora e a elaboração de um projeto de extensão a ser cadastrado na Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e realizado de maneira interdisciplinar através de uma feirinha de ciências em uma escola pública municipal de Sobral (CE), envolvendo alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, essas ideias foram discutidas na Roda de Conversas e apresentadas pela professora responsável por essa atividade curricular, como uma ação docente conjunta com duas outras professoras do Parfor\UVA: Railane Bento Vieira e Edna Brito. As duas professoras estavam ministrando o mesmo componente curricular relativo ao ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental, em diferentes municípios da região norte cearense.

Desse modo, o projeto de extensão devidamente cadastrado na PROEX\UVA, tratando do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental, teve como local de aplicação, uma escola pública de ensino fundamental em Sobral e por metodologia de ensino, uma feirinha de ciências envolvendo: frutas, legumes, verduras e ervas medicinais.

Nessa perspectiva, o componente curricular de ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental, transcorreu da seguinte forma: primeiro foram feitas visitas a cinco escolas de séries iniciais do ensino fundamental em Sobral (CE) para apresentação à gestão escolar, do projeto de extensão sobre a feirinha de ciências a ser realizada na própria escola visitada. Essa feirinha de ciências foi planejada para ser realizada como uma atividade de culminância das aulas do componente curricular: Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, procurando estabelecer diálogo com outras áreas de conhecimento, numa abordagem interdisciplinar.

Cabe aqui enfatizar que, das cinco escolas visitadas, somente a Escola Maria do Carmo Andrade acolheu nosso projeto. As demais argumentaram que não poderiam nos receber porque estavam fechadas, com seus alunos para realização da Avaliação Externa. Vale ressaltar ainda, que a escola Maria do Carmo Andrade também estava inserida no processo de Avaliação Externa. Mesmo assim, sua gestora, uma ex-aluna de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, considerou a atividade proposta no projeto apresentado pelos alunos de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores\Parfor/ UVA, bastante interessante, e, não só encontrou uma alternativa que atenderia a ambas as partes, mas também colocou – se à disposição para ajudar os acadêmicos de Pedagogia no que fosse necessário para realização do respectivo projeto.

A realização da feirinha de ciências na escola Maria do Carmo Andrade da rede pública municipal de Sobral (CE), voltada para os alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, envolvendo frutas regionais, legumes, verduras e ervas medicinais, pelos alunos do curso de Pedagogia\ Parfor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, foi tomada como objeto de reflexão a partir da problematização: como devemos proceder para que os alunos possam compreender os conhecimentos científicos partindo de um conhecimento empírico que já possuem, fazendo a relação entre o que conhecem e o ensino de ciências vivido na sala de aula?

Assim, podemos considerar a feirinha de ciências como uma rica alternativa para a nossa formação profissional, bem como uma oportunidade para favorecer aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental dessa escola pública, a vivência da teoria e a prática de ensino, pesquisa e extensão. A reflexão sobre os resultados dessa atividade está descrita no tópico 4, deste artigo acadêmico – científico.

O Ensino de Ciências Naturais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o Papel do Professor

O professor do ensino de Ciências da Natureza nas séries iniciais do ensino fundamental e de outros componentes curriculares não deve estar preocupado apenas com a transmissão de conteúdos pois, segundo Freire (2006): “[...] o professor não ensina

apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam”. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando, também, modos de ser e estar no mundo. A partir do confronto das ações cotidianas com as teorias produzidas no decorrer da formação acadêmica, o professor revisa suas próprias práticas e amplia sua consciência acerca de sua prática em sala de aula, assumindo uma postura crítica sobre a realidade e uma ação de caráter transformador dessa realidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, o ensino de Ciências Naturais requer:

[...] favorecer o desenvolvimento de posturas reflexiva e investigativa, de não-aceitação, a priori, de ideias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação. (PCN; Ciências Naturais, p. 23).

Nesse caso, a prática pedagógica docente do professor de Ciências Naturais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental deve ser permeada por conflitos, dificuldades, elementos estimuladores e entraves que operam no trabalho docente, tornando o professor ora resistente, ora aberto a mudanças. Assim torna-se possível promover-se um Ensino de Ciências de qualidade nas escolas e assegurar aos alunos, o direito ao acesso ao conhecimento científico, como possibilidades para uma aprendizagem significativa. (UNESCO, 2005).

De acordo com Freire, (2008, p. 39) ao referir-se à prática educativa de hoje: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste sentido, confirma Paulo Freire que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2008, p. 92).

De acordo com as revisões de literatura, os conhecimentos científicos apresentados no âmbito escolar são, quase sempre, expostos de forma fragmentada, seguindo as atividades didáticas propostas nos próprios livros adotados pela escola, negligenciando as possibilidades para que os alunos construam novos conceitos científicos e ampliem suas aprendizagens. Nesse processo os conteúdos curriculares devem ser ensinados tendo em vista os conhecimentos prévios dos alunos e as aulas práticas de Ciências Naturais.

Por conseguinte, Alarcão (2008) defende a ideia de que o professor do ensino de ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental deve refletir sua prática docente, sob a ênfase da metodologia científica de pesquisa, adequando esta prática e compartilhando os resultados obtidos das ações desencadeadas. Há neste novo momento uma reivindicação real de transformação na identidade profissional e nas configurações de tarefas dos docentes. Isso, entretanto, deve ser condição para que o conhecimento enquanto bem social esteja disponível para todos, de maneira que garanta igualdade de oportunidades e também dos recursos.

Desse modo, Bizzo (2007), destaca a importância e a responsabilidade do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a possibilidade de ajudar a criança a desvendar o mundo físico e social, bem como a tarefa de instigar a curiosidade e o encantamento pela área científica, criando alternativas para que os

docentes propiciem um ensino que estimule os estudantes, amplie o gosto pela participação e a aprendizagem (BIZZO, 2007).

No entendimento de Fracalanza (1986, p. 26-27), o Ensino de Ciências Naturais ou da Natureza deve, entre outros aspectos:

[...] contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidas a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Tomando por base as ideias de Fracalanza (1986), acerca do ensino de Ciências Naturais, além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes a esta matéria, deve o professor desenvolver o pensamento lógico e a vivência de momentos de investigação, convergindo para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encarados como objetivo do processo educativo. Estas habilidades aqui enfatizadas são instrumentos de suma importância para a vida do educando, pois, em muitas situações de sua existência, estas habilidades se fazem presentes e, é em nível elementar, que essas mesmas habilidades podem ser iniciadas, permitindo ao aluno discutir e analisar o conhecimento que está sendo construído. (FRACALANZA, 1986).

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas nas aulas de Ciências Naturais constituir-se-ão em atividades significativas, se planejadas adequadamente pelos professores, tendo-se clareza da sua importância e de como o professor desenvolve as suas iniciativas, para que estas atividades sejam sistematizadas de forma a propiciar um ganho cognitivo. Ou seja, as atividades devem propiciar a construção de novos conhecimentos, tendo em vista os conhecimentos que os alunos já possuem, permitindo que eles entendam a ciência e apliquem estes conhecimentos em outros contextos e também em outras disciplinas (MENEZES et al., 1997). Ainda segundo Menezes, (1997, p. 131), a ênfase no ensino de ciências deve:

(...) ser posta em uma aprendizagem significativa dos significados compartilhados no contexto científico. O caminho conceitual deve ser uma consequência natural dessa ênfase, não entendido necessariamente como o abandono do significado alternativo senão, talvez, como adquirir consciência de que esses significados são errôneos no contexto científico.

O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e a ideia de que as aulas de Ciências Naturais segundo PIAN, (1997, p. 541), devem ser desenvolvidas “conjuntamente com outras disciplinas, sem fragmentação e separação de conteúdos”, numa abordagem interdisciplinar, evitando que o ensino de ciências seja enciclopédico e desmotivador ou resumir-se numa simples memorização de fatos e conceitos científicos. Aqui, portanto, cabe-nos refletir sobre a nossa formação acadêmica, visando aprofundar nossos conhecimentos e os processos de construção da identidade docente que, nas ideias de Pimenta (et al., 2011, p.134):

(...) partindo de conhecimentos e saberes anteriores, (os seus e das instituições) coletivamente consideradas e contextualizadas como objeto de análise, problematizando-as em confronto se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. O projeto coletivo interdisciplinar possibilita a superação da fragmentação dos conhecimentos.

Nesse entendimento, percebe-se a necessidade de se ampliar os conhecimentos para acompanhar as mudanças que a educação precisa, assim como os profissionais do magistério para buscarem constantemente qualificação para que possam atuar na sociedade de forma consciente, criativa e transformadora. É o caso de reforçarmos as atividades de ensino, pesquisa e extensão, embora seja a docência a atividade comum a todas as instituições que compõem o ensino superior. Por isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental (PIMENTA, ET AL, 2011).

De acordo com essa autora, ensinar na universidade exige uma ação docente voltada para:

a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas e devem ser ensinados criticamente; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; d) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA, ET AL., 2011, p. 165).

Nessa perspectiva, Fracalanza (1986), reforça a ideia de que o ensino de Ciências Naturais no ensino fundamental deve partir do conhecimento de que as crianças possuem, transformando-o em conhecimento científico e reconstruindo sua realidade dentro do contexto dos novos conhecimentos.

A perspectiva interdisciplinar no conhecimento científico

Na perspectiva interdisciplinar do conhecimento científico segundo Fracalanza, o ensino de Ciências Naturais deve promover a aquisição de conhecimentos científicos, incluir fatos e conceitos, habilidade de captar/adquirir significados, interpretar ideias ou eventos científicos, estabelecendo relações com outros conhecimentos, relacionando seus conhecimentos prévios, modificando-os e, acima de tudo, refletindo sobre o significado do que se está estudando, tirando conclusões, julgando e, fundamentalmente, tomando posição (FRACALANZA, 1986).

Sobre isso, Behrens (2005, p.90) afirma que o ensino de ciências numa visão interdisciplinar objetiva agregar o conhecimento científico por meio da pesquisa porque o professor deve “[...] ser um contínuo investigador, insaciável, pois sua atitude refletirá sua vivência, sua militância na busca da produção do conhecimento”. Enquanto Pedro Demo (1994, p. 16) argumenta que: “[...] a pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”.

De igual modo, Behrens (2005, p. 90), reafirma seu posicionamento dizendo que: “[...] alterar o estigma da pesquisa como trabalho específico de um grupo privilegiado e cotidianizar a pesquisa como instrumento metodológico para todos os níveis de ensino”. Nessa compreensão, o ensino com pesquisa requer, segundo Demo (1994), reverter-se a lógica do ensino tradicional e formulá-lo com base lógica da pesquisa e a visão interdisciplinar dos conhecimentos e das práticas educativas (DEMO, 1994). Enquanto Carvalho (et al. 1998, p.6), apresenta a hipótese de que:

[...] se a primeira vivência dos alunos com os conhecimentos de ciências for agradável, “[...] se fizer sentido para as crianças, elas gostarão de Ciências e a probabilidade de serem bons alunos nos anos posteriores será maior”. Do contrário, se esse ensino exigir memorização de conceitos além da adequada a essa faixa etária e for descompromissado com a realidade do aluno, será muito difícil eliminar a aversão que eles terão pelas Ciências.

Nessa perspectiva, a prática de ensino interdisciplinar é uma prática integradora que envolve todas as áreas do conhecimento nas quais os estudantes devem estabelecer relações entre os conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas para a vida em sociedade. A interdisciplinaridade é, segundo Luck (1994), uma maneira de superar a visão restrita de mundo e compreender a complexidade da realidade e do ser humano como um todo integrado.

Na visão de Oliveira (2016), a prática e a efetivação da interdisciplinaridade no ensino tem os seguintes objetivos: primeiro é vivenciar o método científico, verificando a sua praticidade com crianças do currículo por atividades; segundo construir na relação alimentação, higiene e saúde uma mudança de hábitos, tanto pessoais quanto no grupo; terceiro adequar recursos à realidade vigente, oportunizando uma melhor qualidade de vida do aluno e de seu grupo social; quarto instrumentalizar-se para a exploração de recursos alternativos; quinto explorar o tema de forma criativa, adequando o processo ensino-aprendizagem à faixa etária e ao contexto social a ser trabalhado.

A Feira de Ciências como Atividade de Extensão Universitária

As feiras de Ciências, assim como toda atividade docente, apresentam algumas etapas sistemáticas para a sua implantação. Inicialmente, os professores devem realizar um planejamento conjuntamente com seus alunos, definindo a forma de realização do evento e os possíveis projetos que serão desenvolvidos. Tendo como princípio que os projetos desenvolvidos estejam relacionados, prioritariamente, com os conteúdos que estão sendo estudados ou a estudar.

No nosso caso, o planejamento da feira de ciências realizada na escola Maria do Carmo Andrade da rede pública municipal de Sobral (CE), voltada para os alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, envolvendo frutas regionais, legumes, verduras e ervas medicinais, foi feito coletivamente, envolvendo todo o grupo de alunos do curso de Pedagogia\ Parfor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, oficialmente matriculados e a partir das decisões assumidas pelo grupo na roda de conversas, tomando como objeto de reflexão a problematização: como devemos proceder para que os alunos possam

compreender os conhecimentos científicos partindo de um conhecimento empírico que já possuam, fazendo a relação entre o que conhecem e o ensino de ciências vivido na sala de aula da escola?

Além disso, foi definido o seguinte objetivo de estudo: Favorecer o processo de aprendizado científico das crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental da escola, *locus* da atividade e possibilitar aos alunos licenciandos de Pedagogia/Parfor a oportunidade para aplicarem em suas práticas profissionais suas aprendizagens o exercício da docência.

Considerando que a universidade exerce funções de ensino, pesquisa e extensão, a feira de ciências, enquanto atividade acadêmica, foi caracterizada de atividade de extensão, uma vez que as ações da universidade pública, por exemplo, é promover o desenvolvimento social, fomentar projetos e programas de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeitando a pessoa e a sustentabilidade ambiental e social. Nessa direção, as atividades de extensão se constituem num importante e eficaz instrumento institucional que promove a troca de saberes e a integração entre as pessoas e as comunidades, enfim, a sociedade como um todo

Ainda segundo a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico, advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social. Assim, a Extensão Universitária é, portanto, uma das funções sociais da Universidade, que tem por objetivo promover o desenvolvimento social, fomentar projetos e programas de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, a atividade de Extensão Universitária é gerenciada pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, que dá suporte técnico e material aos projetos de extensão da Instituição. Com base nessas informações, a professora responsável por ministrar o componente curricular: o ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais do ensino fundamental, cadastrou, na Pró-Reitoria de Extensão da UVA, o projeto de extensão que tratou da feira de ciências, desenvolvida na escola da rede pública do Município de Sobral Maria do Carmo Andrade.

Nessa atividade desenvolvida de forma interdisciplinar, denominada: feirinha de ciências realizada com as crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental da escola Maria do Carmo Andrade, da rede pública do Município de Sobral (CE) foram contempladas as seguintes áreas do conhecimento segundo os PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem; Artes; Ciências Naturais; Matemática; Geografia; História.

1- Conhecendo e valorizando nossas riquezas alimentares: Aqui as crianças desenvolveram conhecimentos sobre:

Português (leitura oral) por meio das plaquinhas construídas pelos alunos do curso de Pedagogia\Parfor, Primeira Licenciatura, constando a identificação e utilidades de cada fruta, verdura, legume, vegetal e ervas medicinais expostas em um mesão, conforme registro fotográfico apresentado neste trabalho.

Matemática (quantidade e preço/ operação: multiplicação e adição) de frutas expostas na feirinha.

Arte (criação de canção envolvendo frutas).

História (adivinhações: Com olhos vendados adivinhar os tipos de ervas medicinais que estavam sendo apresentadas pela dupla de alunas da Pedagogia/Parfor-UVA.

Geografia (manipulação de tipos de solos: areia, argila) e conhecer os tipos de solos adequados para o plantio de algumas ervas medicinais);

Ciências Naturais (degustação) de várias frutas organizadas em pequenos pedaços e em espetinhos).

Análise da Atividade da Feirinha de Ciências na Escola Maria do Carmo Andrade

Os legumes e verduras devem estar presentes diariamente nas refeições. Ricos em diversos nutrientes, esses alimentos auxiliam o organismo de diversas formas: fortalece os ossos, diminui as chances de sofrer com doenças cardiovasculares e ainda possui ação antioxidante. Nesse sentido, estudos revelam que alguns vegetais como o espinafre contém quantidades altas de ácido fólico, uma substância que auxilia na regulação de serotonina – que é o hormônio relacionado ao prazer e ao humor.

As atividades nas quais o aluno expõe ao público escolar e à comunidade o saber que ele constrói também são consideradas um momento muito importante para o desenvolvimento do conhecimento científico. Estes eventos podem receber várias denominações como feira de ciências, amostra científica e tecnológica, dia da Ciência, entre outros. O importante neste processo é o envolvimento dos alunos nas atividades. Dessa forma, o aluno vai, aos poucos, se familiarizando com esses procedimentos metodológicos e tornando o ensino uma prática pedagógica estimuladora.

Nas placas colocadas em cada elemento da natureza exposto constavam o tipo, e as utilidades de cada fruta, verdura, legume, ervas medicinais, fruto da pesquisa bibliográfica feita pelos alunos do Parfor e utilizadas pelos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental da escola Maria do Carmo Andrade para que eles lessem de forma voluntária e oralmente durante a realização da feirinha de ciências. Cada aluno voluntário ao final da leitura recebia um copo de salada de frutas.

Os alunos do 3º e 4º anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola pública Municipal de Sobral Maria do Carmo Andrade, além de demonstrarem atenção e

interesse pela atividade, participaram intensamente durante as explicações feitas pelos alunos da Pedagogia/Parfor, conforme descrição a seguir:

Sueli, aluna da Pedagogia/Parfor narra sobre a erva medicinal de nome colônia, quando foi chamada a atenção por um aluno do 3º ano do ensino fundamental perguntando:

“Tia, pra que serve colônia?”

Sueli respondeu: “serve para combater o problema de pressão arterial alta”.

Mas o aluno, novamente, perguntou: “Mas tia, o que é pressão arterial?”

Raimundo, aluno do curso de Pedagogia/Parfor da UVA e participante da feira de ciências respondeu: “Pressão arterial é o que mostra que estamos vivos, quer ver?”

E o aluno insistiu: “Tio, eu não senti nada!”

Chegou, então, a vez do Miqueas que, procurou orientar os alunos para ouvirem suas pulsações, colocando o pulso no ouvido, dizendo: “Vamos ouvir a nossa pulsação?”

Mas o aluno insistiu: “Tio, eu não ouvi minha pulsação!”

Então, com receio de que fosse dada alguma informação errada sobre saúde, ou deixar as crianças confusas nas respostas dadas pelos alunos da Pedagogia/Parfor, Primeira Licenciatura, foi firmado o compromisso de conseguir uma enfermeira que trabalha no posto Saúde da Família, próximo da escola para responder à pergunta do aluno. De fato, isso foi feito, e ela não só, respondeu à pergunta do aluno, como também, mostrou o aparelho de medir pressão, verificou a pressão dele e de mais alguns alunos que quiseram.

Retomando a atividade da feira de ciências, as alunas: Sueli e Neurilene, em dupla convidaram alguns alunos do 4º e do 3º ano do ensino fundamental presentes na feira de ciências para resolverem uma situação problema de multiplicação e adição envolvendo valores em dinheiro. Os alunos tinham que multiplicar o valor de uma cesta de laranjas, contendo 05 laranjas, custando cada laranja \$1,00 (um real) e adicionando 07 mangas, no valor de \$2,00 (sete mangas no valor de dois reais cada). Calcular o valor total da cesta de frutas. As crianças que, voluntariamente, participaram da atividade, não demonstraram dificuldades na resolução da situação problema.

Entretanto, a dupla Manuela e Rafaele, alunas do curso de Pedagogia/Parfor/UVA, não tiveram o mesmo sucesso. Elas coordenaram as atividades referentes à: História, Geografia e Ciências. Nessa atividade, as crianças deveriam responder algumas perguntas a respeito do cultivo e do trabalho de agricultores: tipos de solos e insetos que prejudicam o desenvolvimento das plantas tais como: o gafanhoto, as formigas de roça. Sobre isso, nenhuma criança emitiu qualquer opinião, demonstrando falta de conhecimento a esse respeito.

De modo geral, as atividades que as crianças mais gostaram foram a de arte, que envolviam música, poesia, desenho, pintura e foi coordenada pelos alunos: Raimundo e Miqueas e a de ciências referente aos espetinhos de pedaços de frutas e a salada de frutas distribuídos com os alunos da escola no final da feirinha, os quais foram providenciados, organizados e coordenados por todos os componentes deste grupo.

Considerações Finais

O ensino de ciências pode contribuir para despertar nas crianças a curiosidade e o encantamento pela área científica, incentivando para que o gosto pela ciência se mantenha e frutifique, mais tarde, em jovens interessados em seguir carreiras científicas, o que se constitui numa ação muito significativa, sobretudo, em um contexto em que poucos estudantes demonstram interesse profissional pelas áreas científicas.

Diante do que aqui está explicitado esperamos que este trabalho possa contribuir de forma efetiva para a melhoria do ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo instrumento de trabalho em escolas de formação, grupos de estudos e de todos que almejam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem comprometido com as transformações sociais. Cabe destacar ainda, que este estudo não é exclusivo para os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, embora esteja voltado para esse nível de ensino. Na verdade, a nossa intenção é a de melhor contribuir para o ensino de ciências numa abordagem interdisciplinar e nos diversos níveis de ensino.

Contudo, não podemos deixar de refletir acerca das condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa em qualquer campo do conhecimento e não somente no campo científico. Compreender, pois, que os conteúdos estejam diretamente relacionados aos conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, é, de certa maneira, possibilitar aos alunos, a oportunidade de pensar e vivenciar diferentes situações de aprendizagem.

Apesar da importância e do interesse que pode despertar essa temática que envolve o ensino de Ciências Naturais, muitos mitos e equívocos surgem entre as professoras das séries iniciais. Esses mitos e equívocos têm reflexos diretos nas concepções e práticas pedagógicas dos docentes. Essas ideias são defendidas por um significativo contingente de teóricos e pesquisadores. Entretanto, entre as professoras e professores das séries iniciais, é comum a crença de que, para se ensinar Ciências, é necessária a disponibilidade de laboratórios e materiais sofisticados.

Nós, entretanto, após estudos realizados, chegamos ao entendimento de que o ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental deve ser conduzido de maneira interdisciplinar. Por essa abordagem o aprendizado científico é favorecido aos alunos e facilitado o trabalho pedagógico dos professores. Nesse sentido, a atividade científica deve ser desenvolvida desde a educação infantil, sendo intensificada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ampliada nos demais níveis de ensino.

Portanto, se queremos que o ensino de Ciências promova cidadania, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos críticos e ativos, precisamos repensar a formação dos professores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim sendo é necessário pensar em um processo de formação coerente e adequado, que além de atuar sobre as concepções dos docentes, venha a favorecer a aprendizagem dos conteúdos específicos de ciências, de modo a reduzir o sentimento de

incapacidade ou insegurança do professor e possibilitar a compreensão do mundo a partir de conceitos científicos e tendo uma visão mais consistente da realidade.

Por fim, porém não menos importante, reconheço que o sucesso do projeto de extensão universitária sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental, a perspectiva interdisciplinar, contou com a colaboração da gestão da escola Maria do Carmo Andrade que, embora estivesse cuidando da avaliação externa dos alunos da própria escola, não hesitou nos ajudar para que o projeto da feirinha de ciências fosse realizado.

Por outro lado, não podemos esquecer da riqueza de oportunidades e aprendizagens favorecidos pelo Programa de Formação de Professores através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

O curso de Pedagogia de Primeira Licenciatura na Universidade Estadual Vale do Acaraú nos propiciou entre outras coisas, o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas, a capacidade de reflexão, a construção do conhecimento sobre interdisciplinaridade no ensino, a elaboração e implementação de projetos de pesquisa, ensino e extensão e de intervenção numa abordagem interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2 ed. São Paulo: Ática, 2007. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino de ciências.** 3ª reimpressão, Campinas, SP: Papirus, 1997.
- CARMO, José Manuel do. **As ciências no ciclo preparatório: formação de professores para um ensino integrador das perspectivas da ciência, do indivíduo e da sociedade.** In: Ler Educação, n. 5, maio/ago. 1991.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme (Org.). IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Piauí: EDUFPI, 2006.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- DAL PIAN, Maria Cristina. **O ensino de ciências e cidadania.** In: Em Aberto, Brasília, n. 55.
- FAZENDA, Ivanir C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa-** Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivanir. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- FAZENDA, Ivanir C. **A Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa.**In: _____. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 1ªed.SP: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 4ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006\ 2008.
- LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- <https://receitas.ig.com.br/2019-06-28/aprenda-a-fazer-10-tipos-de-cortes-de-legumes-e-verduras.html>
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 17 ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAIS, Roque. **Ciência para as séries iniciais e alfabetização.** 2 ed. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1995.
- OLIVEIRA, Dianlyne D. **A interdisciplinaridade no processo de ensino- aprendizagem nas turmas do quinto ano: entre o real e o ideal.**Ed. UVA, 2016.
- ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. **Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
- UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco.** 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

CONSTRUÇÃO DE SI DIALÉTICA (AUTO) E HETEROBIOGRÁFICA DOCENTE E DISCENTE NO PARFOR/UVA

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu⁸

RESUMO: A prática educativa é sempre sinônimo de harmonia ou envolve também desafios e conflitos? Inspirada no filme *O sorriso de Monalisa* pretendo descrever e analisar meu percurso (auto) e heterobiográfico como professora universitária do Programa de Formação Docente para a Escola Básica – PARFOR, Primeira Licenciatura em Pedagogia, no município de Sobral – Ceará. Mostrar uma prática educativa que transitou do conflito para a harmonia, onde a mediação pedagógica-formativa intersubjetiva foi relevante entre professora e alunos (as). Essa transformação de minha prática educativa auxiliou para a mobilidade social dos trabalhadores da educação que buscaram no PARFOR a formação profissional em nível superior. O que no início poderia ser obstáculo, tornou-se possibilidade e realização para mim como docente e para os (as) discentes.

Palavras-chave: Prática educativa; (auto) e heterobiografia; PARFOR

⁸ Profa. Associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Introdução

A prática educativa é sempre sinônimo de harmonia intersubjetiva entre os atores educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ou envolve desafios e conflitos? O filme *O sorriso de Monalisa* estrelado pela atriz Julia Roberts, que interpreta a professora de história da arte - Katherine Watson - no Wellesley College, uma escola tradicional feminina, é um longa-metragem inspirador porque demonstra que nem sempre a prática educativa é harmônica. Além disso, essa produção cinematográfica tem, dentre outras intenções, a de mostrar a importância da inovação, do questionamento, da mudança de perspectiva e de não seguir à risca o que está imposto ou determinado no âmbito do processo de ensino e da aprendizagem. Assim, na película, a professora confronta os costumes daquela universidade, cujos métodos de ensino hegemônicos visavam a preparação das mulheres para a vida matrimonial e para as atividades domésticas.

Esse conflito acadêmico se inicia quando a professora nota o quanto as alunas estão habituadas ao rigoroso ensino que ali predomina, uma vez que elas sabem detalhadamente todo o programa de aula, porém sem questionar ou formular novas ideias. No entanto, o caso ganha seu ápice, particularmente, a partir do caso de uma aluna que estava em preparativos para o próprio casamento. No final do filme, a professora confronta-se com os valores tradicionais transmitidos pela universidade. Mas, ao mesmo tempo, é questionada pelas alunas por negar a necessidade do casamento ou de um relacionamento.

Tomando como ponto de partida o enredo desse filme, é mister enfatizar que, no nosso dia a dia, conflito e desencontro também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Comigo, assim como com a professora Katherine Watson, as relações interpessoais com os (as) universitários (as) não foram sempre harmônicas. Inicialmente, houve azáfamas nas relações de convivência e alguns desentendimentos; mas, no final, uma transformação na postura de – e nos relacionamentos entre – todos(as) envolvidos(as). Portanto, inspirada neste longa-metragem, pretendo descrever e analisar meu percurso como professora universitária do Programa de Formação Docente para a Escola Básica – PARFOR, sobretudo nas disciplinas ministradas na turma da Primeira Licenciatura em Pedagogia, no município de Sobral – Ceará.

Algo é sacrificado, perdido ou, pelo menos, despendido ou cedido no momento em que o sujeito pode *conhecer* por meios cognitivos o que se perdeu, mas pode perguntar o que se perdeu exercitando a função crítica do pensamento (BUTLER, 2015 p. 154).

O estudo aqui exposto se caracteriza como pesquisa qualitativa, ou seja, para atuar com o universo de significados, aspirações e valores que não podem ser quantificáveis (MINAYO, 2001). Tomo como ponto inicial, pois, a perspectiva das minhas narrativas (auto)biográficas e a minha heterobiografia feita pelos meus/minhas alunas.

A turma era composta de 07 universitários (as). A maioria com mais de 40 anos de idade. Casados/as, com filhos. Professores de escolas públicas, na educação infantil e anos iniciais. Residentes em municípios da região norte do estado do Ceará, assalariados.

Eram professores durante a semana e aos sábados eram alunos no Parfor. Precisavam pagar transporte e alimentação. Faziam muito esforço e tinham custo semanal para cumprir as obrigações de universitários.

Nunca será utópico fazer entender o que significa para um filho de uma família simples, de pais analfabetos, o que está presente na oportunidade de estudar em uma Universidade Pública, nela se formar, bem como o que representa esse mesmo filho, depois de formado, retornar para sua comunidade como professor ou professora licenciado(a) para assumir o ofício de ensinar à sua comunidade. (CARVALHO, 2020, p. 474)

Ministrei várias disciplinas na turma, distribuídas entre o primeiro ao nono período. Depois da banca de conclusão de curso, solicitei que eles escrevessem-narrassem sobre o processo de ensino e aprendizagem no PARFOR. No entanto, apenas três enviaram suas narrativas.

A justificativa desta pesquisa, portanto, é mostrar a “[...] opacidade parcial para comigo mesma” (BUTLER, 2015, p. 54) em uma prática educativa que transitou do conflito para a harmonia, mostrando a relevância da mediação pedagógica-formativa intersubjetiva entre professora e alunos (as). Neste viés, a prática docente pode possibilitar um processo de reflexão e estimular a (auto) formação entre quem ensina e quem aprende; ou, em outras palavras, como disse Paulo Freire: “Ninguém aprende sozinho. Todos aprendemos em comunhão”.

Os dez anos do Parfor

Em vigor desde 2009, o PARFOR abre turmas especiais em cursos de Primeira e de Segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A oferta de cursos, turmas e vagas obedece a uma dinâmica em três fases: 1. As redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas de que suas redes precisam; 2. As instituições de ensino superior que participam do PARFOR definem e informam a oferta de cursos e de vagas; 3. Os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar.

Não seria exagero evidenciar que o contexto e a realidade do Parfor têm contribuído, sim, para aproximar a universidade da realidade do professor da escola pública brasileira, principalmente, de instituições das quais pouco se conhece, mas muito se ouve falar: a escola rural, a escola do campo, a escola indígena, a escola ribeirinha, a escola do sertão, a escola dos rios e dos igarapés, cujos atores, seus professores e professoras, continuariam invisíveis se não fosse o desafiante trabalho de formação abraçado pelo Parfor (CARVALHO, 2020. p. 473)

O Parfor, na modalidade presencial, é um programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Além disso, é implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O objetivo do Plano é: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica”. Conforme o que dispõe o aludido decreto pelo PARFOR, seria possível fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de:

Primeira Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutores intérpretes de Libras na rede pública de Educação Básica;

Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender diversos requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas são de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos. O educador com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há, pelo menos, três anos na rede pública para fazer a segunda licenciatura. Esse curso tem carga horária de 800 a 1.400 horas e duração entre 2 a 2 anos e meio. O PARFOR também oferece formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano.

A maior parte do público que tem demandado pelo PARFOR representa um contingente de profissionais do magistério da Educação Básica que, até então, estava à margem de qualquer possibilidade de ter acesso aos benefícios da política de formação e qualificação profissional. Tampouco poderia vislumbrar a oportunidade efetiva de ingressar em um curso de formação de professores ofertado por uma instituição pública de ensino superior. A favor desses profissionais, principalmente de parte daqueles que atuam em determinadas regiões do Norte e do Nordeste do Brasil, faz-se necessário reconhecer e defender o acesso à formação superior como direito e conquista. Isso impele à defesa de que o acesso à educação superior, viabilizado pelas ações de formação que tomaram corpo com a política nacional de formação de professores, situa-se entre os limites da democratização do acesso à formação superior, da contribuição na melhoria da qualidade da Educação Básica e, por extensão, na melhoria das condições de vida desses profissionais. Tal aspecto já suplanta a ideia simples de aquisição de um simples diploma de graduação (CARVALHO, 2020, p. 465).

Todavia, o PARFOR foi criado visando um público-alvo diferenciado: oriundos das classes populares; a maioria com faixa etária acima de 30 anos de idade; trabalhadores

da educação durante a semana e universitários nos finais de semana; a maioria de mulheres casadas e com filhos; e residentes em outro município fora da sede do PARFOR. Este perfil dos alunos-professores do PARFOR precisa ser compreendido para que as práticas educativas sejam coerentes com suas características.

Para o público atendido, o programa representa a possibilidade de mudança no curso da vida e da profissão, de concretização de sonhos, de realização, de conquistas e de buscas para enfrentar e superar desafios que marcam as condições de vida, de formação e de profissionalização dos(as) professores(as) da Educação Básica. Em determinadas realidades, o acesso ao programa e a conclusão do percurso de formação representam a condição para que esses profissionais sejam tratados de forma digna, quando a ascenderem, por concurso público, à carreira do magistério, rompendo-se com o jugo da dependência política e da natureza de provisoriedade do vínculo contratual. Fato é que, independentemente das percepções, críticas e reações, o PARFOR tem conseguido chegar aos lugares em que o professor e a professora das escolas mais distantes estão. Muitos desses profissionais atuam em zonas rurais dos municípios, às margens de estradas vicinais, dos rios e dos igarapés. Estes(as) lidam com realidades de classes/turmas multisseriadas, em espaços e condições em que, só mesmo com o compromisso com a educação ou com a generosidade do olhar, poderiam ser chamados e reconhecidos como “escola, sala de aula e trabalho docente”. Tamanhas são as ausências de condições e de assistência para se fazer chegar “educação escolar” em regiões mais remotas do Brasil (CARVALHO, 2020, p. 466)

Mas, nem sempre entendemos isso, desde o início da atuação neste Plano de Formação especial. Esse foi o meu maior dilema. Alunos(as)-professores(as) do PARFOR: decifrem-me ou devoro-os!

Mesmo que caibam algumas reticências e o reconhecimento de que ainda se faz necessário aprender como é complexa e dolorosa a formação de professores em serviço na realidade da educação brasileira, o Parfor é um programa exitoso que se volta para dar conta daquilo que estava em sua gênese: promover a qualificação e certificação dos docentes da Educação Básica que atuam sem a devida formação superior continuariam invisíveis se não fosse o desafiante trabalho de formação abraçado pelo Parfor. (CARVALHO, 2020, 474)

Prática educativa no ensino superior

O conceito de prática educativa é polissêmico. Dentro das várias interpretações, podemos ter uma perspectiva desanimadora, como a de Rodrigues (2007, p. 445). Para o autor, no campo educativo, “[...] assumimos a convicção profunda de que as relações são de encontro entre sujeitos, mas paradoxalmente e para desespero dos educadores, temos na prática educativa uma atividade de desencontro de sujeitos”. Nesse sentido, no campo educacional, adota-se uma prática educativa que pouco comunga com os discentes. Rodrigues (2007) complementa que:

Partimos da perspectiva freudiana anunciada em prefácio do livro de August Aichhorn (1925), em que se inscreve a afirmação de que existem três

profissões impossíveis – educar, curar e governar. A nossa hipótese é a de que a prática educativa é a realização de uma tarefa que exige do educador uma constante desconstrução de seus princípios pedagógicos que coisificam o sujeito/educando – o desamparo de não sabermos educar. (p. 445)

Consideramos plausíveis estas dificuldades apontadas por Rodrigues. No entanto, adotamos uma perspectiva de prática educativa edificante; ou seja, bem-sucedida, tal como propõe Vigotsky (1998):

[...] todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos tornem-se [SIC] mais humanos do ponto de vista sócio-histórico. (VIGOTSKY *apud* MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 01)

Portanto, a prática educativa não deve apenas englobar o conteúdo a ser ministrado. Ela é um processo mais abrangente. Pois, os alunos aprendem melhor quando percebem que encontram no professor um apoio. E esse apoio não é apenas na dimensão profissional, mas, também, na dimensão humana, os aspectos sócio-culturais e afetivos. Essa aproximação edifica o processo de ensino – aprendizagem.

Seguimos o entendimento de prática educativa como “[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 02). Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a universidade o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis.

Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa. (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 04).

Contudo, se tratando da formação docente, a prática educativa deve ir além da sala de aula, ir ao encontro ao espaço escolar, com as áreas de atuação profissional, para que se possam pensar propostas inovadoras, novas metodologias, na perspectiva da prática social da educação.

Necessita a sala de aula ser entendida como lugar de encontro para as relações educativas do face a face e, sobretudo, do ouvido a ouvido, e como tempo de trabalho de uma turma de alunos e uma equipe de professores que efetivamente a constituem: uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e

das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber (MARQUES, 1992, p. 153-157).

Em concordância disso, educador e educando devem trabalhar juntos para que se formule uma aprendizagem que os assegure o trajeto condutor do conhecimento, garantindo-lhes uma evolução e aperfeiçoamento da cognição e das novas formas de mediar a prática educativa.

Almeida e Pimenta (2011) chamam a atenção para o equívoco de considerar docência “[...] uma mera vocação ou a transposição de atuações exitosas, realizadas no campo de atuação profissional” (ALMEIDA; PIMENTA, idem, p. 08). Os alunos têm que aprender de forma crítica, dando opiniões acerca dos conteúdos ministrados, sendo eles, ao lado do professor, os protagonistas de suas aprendizagens.

Nesta perspectiva, “ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias [...] é necessário um novo paradigma de docência universitária”. (ALMEIDA; PIMENTA, Idem, p. 28). Dessa forma, os alunos não devem apenas esperar que as respostas já venham prontas do professor, é preciso que os alunos construam o conhecimento, na troca de saberes que acontece na sala de aula, junto com o professor.

Na ação relacional do professor no ensino superior, “lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 65). O ensinar e o aprender se renova a cada instante no chão da sala de aula, pois os alunos não são iguais, cada um tem sua especificidade e limitação. Cabe ao docente, navegar por entre as fronteiras do saber renovar e mediar sua prática educativa, para que possa, dessa forma, acolher os educandos e atendê-los em suas dificuldades. Costa (apud ANASTASIOU, 2011, p. 65), propõe, como hipótese de superação, o que chama de *construção de si*:

O que exige um olhar específico: trata-se fundamentalmente de um olhar voltado para a relação que nasce do lugar que se ocupa, mas que é provocada pela existência do outro, para uma relação andar é preciso estar lá onde ela acontece, é preciso se perceber existindo na relação, isto exige uma percepção de interdependência

Esse momento vivenciado constantemente marca e desvela os saberes que os professores devem construir em relação à prática pedagógica e aos seus alunos. É evidente que o ensinar e o aprender têm em si um gosto amargo e desafiante para quem ensina e aprende. É na aproximação gerada na sala de aula que construímos novas perspectivas sobre nós e, a partir daí, vamos nos modificando e criando novas versões de nós mesmo, que foram sendo concebidas no contato com o outro. Concordamos com Suanno (2010) que a abordagem (auto) e heterobiográfica pode contribuir neste novo paradigma no ensino superior, como forma de *construção de si*:

A narrativa de si é reflexão sobre ela, em uma dimensão individual, subjetiva, mas também coletiva e histórica, possibilita pensar sobre como nos

constituímos, quem somos, como pessoa e como profissional. A experiência (auto) biográfica é a reflexão coletiva, articulada sobre a mesma na formação de professores pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos, objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência imediata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo, interligado a fatores históricos, sociais, culturais, humanos (SUANO, 2010, p. 05)

Esse compromisso didático e político, com as histórias pessoais e coletivas, conforme Arfuch (2010)

Foi precisamente a aposta ética da narrativa, levada a um grau máximo no registro biográfico, que permitiu encontrar um nexos inteligível para dar conta da *positividade* que assume, na reflexão contemporânea, a pluralidade de narrativas, enquanto possibilidade de afirmação de *vozes outras*, que abrem espaços novos para o social, para a busca de valores compartilhados e de novos sentidos de comunidade e democracia”. (grifo da autora) (ARFUCH, 2010, p. 31)

Portanto, a narrativa (auto)biográfica é de suma importância dentro do contexto educacional, pois podemos refletir sobre as práticas docentes, analisar o contexto educativo, e contribuir sob as perspectivas dos atores sociais, novos meios de analisar a práxis educativa que emerge no processo (auto) biográfico dos sujeitos investigados.

Abordagem de pesquisa: construção de si dialética (auto) e heterobiográfica docente e discente

As *vozes outras* apontadas por Arfuch (2010) são explicadas por Butler (2015, p.160):

A reflexividade do si-mesmo é incitada por um outro, de modo que o discurso de uma pessoa leva a outra à reflexão de si. O si-mesmo não começa simplesmente a se examinar pelas formas de racionalidade à mão. Essas formas de racionalidade são transmitidas pelo discurso, na forma de interpelação e chegam como uma investigação, uma forma de sedução, uma imposição ou exigência de fora à qual o sujeito se entrega (BUTLER, 2015, p. 160)

Em face disso, a reflexividade que nasce no momento em que os biografandos narram é um processo que se dá de forma coletiva. A narrativa de vida de um sujeito é formada pelo contato e pela experiência que tem com o outro, no ciclo social do qual vivem, produzindo, dessa forma, relações sociais conjuntas que estruturam suas histórias de vida.

Na pesquisa dialética (auto) e heterobiográfica se performatiza na reflexividade e “Quando o sujeito torna-se [sic] objeto para si mesmo, ele também perde algo de si mesmo; essa oclusão constitui o processo de reflexividade” (BUTLER, 2015, p. 154).

O domínio de si acontece na interpelação ao outro ou na exposição ao outro, contextualizadas e facilitadas por uma relação pedagógica [...] quando relatamos a nós mesmos não estamos apenas transmitindo informações por um meio indiferente. O relato que fazemos é um ato – situado numa prática mais ampla de atos – que executamos por, para, até mesmo sobre o outro [...] ao falar com o outro e a pedido do outro, sobre como vivemos, estamos respondendo a um pedido e tentando estabelecer ou restabelecer determinado vínculo, honrar o fato de que fomos interpelados desde outro lugar (BUTLER, p. 166).

A vida é coletiva. Só temos o poder de narrar porque adquirimos vivências e experiências que temos uns com os outros. O outro me toca, me sensibiliza, me ensina e me transforma. Por isso, a narrativa não se dá de forma individual e isolada, pois o outro está vinculado a tudo aquilo que a vida nos relaciona.

Na busca de compreender a construção das histórias de vida dos indivíduos, nos processos educativos de formação profissional e de socialização do conhecimento, Delory-Momberger (2008) propõe um modelo de escrita de si, segundo a qual o sujeito (re)constrói a sua história de vida a partir da apreensão da leitura de mundo ou da escuta da narrativa de outro. Esse modelo de escrita de si, confrontada com a narrativa de outrem, é o que leva a autora a denominar de heterobiografia, situando-a no campo das narrativas biográficas.

O que tal formulação teórica busca demonstrar é como essa atividade possibilita a criação de vínculos que unem partículas de signos e experiências comuns, estabelecendo assim uma relação de reflexibilidade sobre a própria história de vida do sujeito receptor. A essa capacidade da narrativa suscitar detalhes particulares a partir de sua estrutura mais abrangente, leva Bruner (2006) a designá-la de particularidade genérica da narrativa, sobretudo porque constitui um dos elementos universais desse modelo discursivo (ANDRADE *et all*, 2020, p. 08). Assim, Delory-Momberger (2006) propõe a situação de formação estabelecida nos ateliês biográficos de projeto:

Resultados da interação entre os membros do grupo, os relatos de vida são o lugar de uma objetivação coletiva. O autor do relato, para os que estão a sua volta, é identificável ao objeto de linguagem que ele constrói e que ele oferece em partilha aos membros do grupo de formação. O procedimento aplicado apóia-se [sic] sobre duas práticas cuja complementaridade permite compreender a presença do outro e dos outros. Presença esta, ao mesmo tempo, pessoal e social, no movimento de reflexividade operada sobre si-mesmo: a da (auto)biografia, do trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de escritura de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362)

Essa partilha de narração coletiva contribui no relato individual do narrador, que sempre evidencia o momento e as experiências que foram vividas com o outro. Por essa razão, as narrativas sempre são constituídas com base naquilo que foi vivido nas relações sociais. Só é possível fazer um relato de si entregando-se às palavras do outro. Segundo Foucault (*apud* BUTLER, 2015), “uma prática na qual aquele que é conduzido pelo discurso de Sócrates deve dar um relato (auto)biográfico de sua vida” (FOUCAULT *apud* BUTLER, 2015, 161)

[...] e a da heterobiografia, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro. A atitude hermenêutica tende a reunir essas duas práticas e a considerá-las [sic] como dois aspectos de um mesmo movimento: a palavra de si nunca é puramente solipsista; e ela se realiza em uma relação a outrem e no ajustamento a uma situação de interlocução particular. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362)

Na (auto) e na heterobiografia, o poder hermenêutico as une, interpreta e traduz as palavras do campo semântico que há nesses dois dispositivos de relatar a vida. Passeggi (2011, p.149), inspirada nos ateliês biográficos, explica o procedimento do processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos. Este “situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia)” (PASSEGGI, 2011, p.149). Esses dois processos de reflexão biográfica estão presentes nos discursos narrativos, pois um relata o sujeito individual e o outro relata o sujeito coletivo, que concebem e estruturam a história de vida dos sujeitos.

A característica própria da (auto)biografia é ser uma construção e configuração da própria identidade, [...] mais que um relato fiel da própria vida, que sempre está em projeto de chegar a ser. Esta autointerpretação da própria vida permite fazê-la inteligível ou dar-lhe significado. (BOLIVAR, 2012, p. 37). Ao fazer uma narrativa de vida, estamos escrevendo e descrevendo a pessoa que somos. O sujeito atribui significados às suas vivências e estrutura sua identidade, ou seja, elabora seu projeto de vida.

A perspectiva da (auto)formação se revela por “[...] ser uma dimensão reflexiva de formação docente [...] o qual se organiza, se autoregula ao investir em seus percursos e projetos, com vistas à construção de sua identidade pessoal e profissional”. (ABRAHÃO; FRIZON, 2012, p.25). As autoras complementam que esta “[...] se torna um investimento de domínio do professor, quando este percebe que dispõe de mecanismos de controle de suas experiências educacionais, podendo, a partir de sua análise, autorregular suas atitudes. (Idem. Ibid p.25).

Nesse sentido, é por meio dessa perspectiva (auto)formativa que podemos refletir a formação e a prática docente do professor, encontrando os caminhos que os conduziram a ser professores. A narrativa (auto)biográfica é, sem sombra de dúvidas, imprescindível na esfera educacional, e principalmente para o professor, porque esse, ao narrar, pode autorregular suas atitudes e assim melhorar sua prática educativa, pois o exercício narrativo é um dispositivo de pesquisa sobre nós mesmos e incide sobre nossas ações e nossos comportamentos.

Heterobiografia é a ação formativa na promoção da ressignificação das experiências de vida dos sujeitos escolares, na medida em que se percebem no mundo na relação com o outro, tomando consciência de seu papel histórico [...] se constitui num elemento de construção de sentido, na qual os estudantes se percebem como sujeitos ao apreenderem as significações de suas experiências de vida. (ANDRADE *et al* 2020, p. 01 - 02)

Dessa forma, a heterobiografia permite aos sujeitos perceberem a importância que o outro tem para sua vida. No momento em que narramos, todas as pessoas que fizeram parte de nossa vida são lembradas, em especial, aquelas que nos marcaram e nos deram significados. Assim sendo, esse texto procura ressaltar a relevância da proposta formativa a partir da heterobiografia, como um caminho de possibilidade para se pensar o horizonte das práticas educativas que buscam desenvolver nos sujeitos escolares o exercício de flexibilidade sobre sua própria história de vida (ANDRADE *et all* 2020).

Esse exercício de reflexividade concebe a análise do contexto educativo, a relação entre o professor e os alunos, e traz à tona os significados desses momentos que foram vividos e que de alguma forma contribuíram para a pessoa que somos hoje. Acreditamos que esse entrelaçamento entre narrativas do outro e escritas de si possibilitaram a reelaboração da experiência pela reflexão dos sujeitos (ANDRADE *et all* 2020, p. 13). Nesse caso, temos, de forma explícita, a (auto)biografia e heterobiografia sendo postas na reelaboração das experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

O outro guarda um segredo: o segredo de quem eu sou (Jean P. Sartre). O conceito de heterobiografia não prescinde do conceito de alteridade. Do latim *alteritas*, alteridade é a condição de ser outro. O vocábulo *alter* refere-se ao *outro* na perspectiva do *eu*. O conceito de alteridade, por conseguinte, é usado em sentido filosófico para evocar o descobrimento da concepção do mundo e dos interesses de um *outro*. A alteridade deve ser entendida a partir de uma divisão entre um *eu* e um *outro*, ou entre um *nós* e um *eles*. O *outro* tem costumes, tradições e representações diferentes às do *eu*: por isso, faz parte de *eles* e não de *nós*. Esse outro lugar onde eu me vejo e, ao mesmo tempo, me vê, vai me subjetivando e vai sendo subjetivado por mim:

Contar a história de si mesmo já é agir, pois contar é um tipo de ação, executada com um destinatário, geral ou específico [...] é uma ação voltada para o outro, bem como uma ação que exige do outro, na qual um outro se pressupõe. O outro, portanto, está dentro da minha ação de contar [...] Os termos usados para darmos um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis para nós e para os outros, não são criados por nós: eles têm caráter social e estabelecem normas sociais (BUTLER, 2015, p. 33).

Essa ação de narrar a vida introduz nos sujeitos, um enunciado coletivo. A partir disso, as narrativas vão se formando, e a cada experiência vivida, vamos dando sentido ao outro que faz parte da nossa história de vida.

Quadro de escuta dialética (auto) e heterobiográfica

O professor, ao escrever sobre suas vivências na formação, tem a possibilidade de “reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2006, p. 159). Diante disso, o professor forma e estrutura sua identidade pessoal e profissional quando escreve sua própria narrativa de prática educativa, atribui sentido e significados às suas experiências, nas relações que têm com seus alunos. Afinal, o ensino começa quando o mestre aprende com

o discípulo, quando o mestre se situa no que o discípulo compreendeu, *da maneira como o discípulo compreendeu (Kierkegaard)*.

Nossa experiência, foi uma escrita em várias mãos, uma vez que “O encontro com o outro realiza uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno” (BUTLER, 2015 p. 41). Portanto, o quadro de escuta dialética (auto) e heterobiográfica me possibilitou a reflexão da minha prática docente a partir do olhar do outro, no caso, dos discentes. Eu fui me (re)constituindo como docente pelas narrativas dos meus alunos/as.

Os/as discentes foram consultados, aceitaram participar da pesquisa, leram o texto final e assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE.

Quadro de escuta dialética (auto) e heterobiográfica

Nome do/a discente	Início do curso	Metade do curso	Final do curso
K	Me chamo K, fui aluna da professora Andrea durante quatro anos e meio pelo PARFOR na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora Andrea, no início, foi muito rude com a turma da pedagogia, sempre cobrava muito, dava cartão e às vezes era um pouco chata. Quando a vi entrando na sala pela primeira vez, fiquei com medo dela, talvez porque seja o meu primeiro ano de faculdade. Alegrou-me muito ao ver que a disciplina era riquíssima para meu conhecimento, mas a professora amedrontava com suas exigências.	Com o passar dos meses, a professora Andrea foi se destacando a cada nova disciplina mais exigente e também foi se achegando mais a nossa turma. Assim que ela entrava na sala, os colegas falavam “Oh mulher chata, ninguém merece! Tinha tanta professora, mandaram logo ela! Vai nos matar de tanto trabalho que ela vai passar!”. Mas, com o tempo, ela foi nos mostrando que não devemos julgar as pessoas. Na verdade, ela queria o melhor para nós, e assim, conquistou verdadeiramente nossa confiança. Ela nos ajudou muito na caminhada desses quatro anos e meio. Professora Andrea se tornou muito especial para essa turma de apenas sete alunos, foi uma das que mais se preocupou com a gente, sempre estava	Muito obrigada, professora Andréa, pelos puxões de orelhas, cartões, que às vezes magoavam, mas foram pro meu bem. A senhora foi um anjo iluminado na minha vida, graças à senhora, pude conhecer um pouco desse grande autor: Jean Piaget: é a sua cara. É uma frase que mexeu muito comigo foi essa: “Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de

		<p>disposta a nos ajudar, foi professora de dois estágios, tanto no estágio da educação infantil como no estágio dos anos iniciais. E por fim, foi nossa grande mestra e acompanhou o TCC da turma, onde nos ajudou bastante. Tenho orgulho de a ter conhecido e dizer que ela foi a professora que mais se destacou na minha formação acadêmica. Aprendi com ela a me libertar do meu comodismo e dei um grande passo na minha vida profissional como professora da educação infantil.</p>	<p>aprender”. (Jean Piaget – 1896-1980). Tanto essas frases como outras e textos que eram levados para estudo em sala foram riquíssimos em conhecimento. Obrigada pela dedicação que teve. Professora igual a senhora é difícil de encontrar, principalmente nos dias de hoje. Com carinho: sua aluna.</p>
R	<p>Bom dia, professora Andrea/ como é gostoso lembrar/ de tudo o que nós passamos/ na Pedagogia a cursar/ no seu primeiro dia de aula/ você foi se apresentar/ com o sotaque gaúcho/ trazendo conhecimentos e seu método de ensinar. No início foi muito difícil/ até a gente se adaptar/ na relação professor-alunos/ tinha que se aproximar/ mas, no</p>	<p>Um dia a professora Andrea/ passou um trabalho com slides para nós fazemos/ Eu era um dos que não sabia/Mas, com minha força de vontade/com meu Notebook de tampa quebrada/e as orientações da professora/ aprendi tanto, tanto que viajei em 2019 para Fortaleza/ tive a oportunidade de apresentar três trabalhos com slides no evento SEPEMO, na UECE/Fui o único representante do Parfor a participar e apresentar trabalho/ Que felicidade! A Andrea incentivava no</p>	<p>Saudades daquele tempo/ tempo que não volta mais/ os conflitos às vezes vinham mas, depois se perdoava/ agora sinto saudades dessas coisas que marcaram/ E tudo o que eu faço/ na Andrea fico a lembrar/ porque ela é uma professora</p>

	<p>passo a passo da vida/ conquistamos a amizade e o conhecimento/ agora é só comemorar!</p>	<p>frupo de whatsapp/ indicando os dias eventos e nós lá estávamos! Apresentamos trabalho na Semana da Pedagogia da UVA/Fazia a inscrição, pensando no aprendizado/ aprendia e se divertia ainda tinha certificado. Durante as aulas/ assistimos ao filme; “Quando Nietzsche chorou”/ Foi muito interessante/ Falamos sobre Aristóteles e Darwin/ da Psicanálise de Freud/ Tudo isso aprendemos/ A professora arrasou! Foi uma longa caminhada/ Foram várias disciplinas/ Todas bem explicadas/ A andréa está em cima/ Falou em Piaget e Skinner. Dois estágios supervisionados/ A Andrea orientou/ Nos deu muita segurança/ voltando para a nossa prática/ Nós demos um show!</p>	<p>que gosta de incentivar ao aluno a ler e escrever./ ela emprestava livros de literatura para lermos em casa e também a pesquisar!</p>
S	<p>Falar dessa pessoa – quanta responsabilidade! Infelizmente, no início, não começamos muito bem. A professora tinha a cara muito fechada e nós tínhamos muito medo. Falo por mim, mas acredito que todos os meus colegas citarão algo desse tipo. A professora muito inteligente. Eu</p>	<p>Os semestres passavam e Andrea sempre presente em nossa sala. Acabamos nos acostumando com ela. A professora percebeu que tinha se precipitado com algumas coisas. Então, comecei a gostar dessa pessoa que para nós alunos(as) era de grande importância. Tanto ela como nós, passamos a sentir um carinho enorme, de ambas as partes.</p>	<p>A professora Andrea não terminou esse curso como iniciou. De forma alguma! Ela agora nos entende. Merendava sempre conosco. Era gente como nós! Isso nos deixava bastante</p>

	<p>sempre tinha medo de errar diante dela, pois a achava muito antipática. Quando eu estava na sala com ela, me transformava. Ela não entendia que eu não conseguia ler porque não usava óculos. E não usava porque não podia comprar!</p>		<p>felizes. Agora, a professora Andrea era nossa amiga íntima. Mas, antes todos tiveram que passar por um percurso de rejeição e de aceitação. A professora agora é a nossa maior aceitação! Lhe falo com toda a sinceridade: não carrego nenhuma mágoa sua. Entre nós duas, só guardei para a minha vida lembranças boa a seu respeito. Saiba que sua presença e opinião na nossa banca de TCC foi uma indicação unânime dos alunos (as). Só gratidão – minha linda – que tenho por você. Meu muito obrigada, de coração! A você, minha amiga, que</p>
--	--	--	---

			sempre torcia por nós!
--	--	--	------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No início do curso, deparei-me com universitários(as) do Parfor com um perfil diferente dos universitários (as) do curso de Pedagogia da UVA. Com a faixa etária maior – a maioria acima de 30 anos de idade, sem domínio do uso de ferramentas digitais. Na primeira disciplina, eu disse que não estava ali para ensinar a fazer slides no programa Power Point! Quando disse isso, na sala de aula, não percebi o contexto em que eu estava inserida. Mas, como tenho parte da minha prática educativa a organização de estudos de textos em grupo, pelos alunos, elaboração de síntese da leitura e apresentação em Power Point, flexibilizei o meu planejamento e incluí em uma das aulas as orientações para tal atividade.

Depois de bastante tempo, o R. me lembrou deste momento e seus colegas confirmaram, conforme a narrativa da K, o quanto foi difícil assistir aulas comigo, no início do curso. Eu queria manter uma prática educativa que me dava segurança, mas que exigiu uma flexibilização ao que era prioritário naquele momento de primeiras disciplinas: ensinar uma prática que também era utilizada pelos outros professores e que os universitários(as) precisariam nas outras disciplinas também. A maioria não tinha Notebook para trazer para a sala de aula e nem para utilizar em casa para fazer as atividades universitárias.

Os alunos-professores, ingressaram pela primeira vez no ensino superior e estranharam dois aspectos: a) a volta do papel de aluno no Parfor e não de professor b) práticas educativas diferenciadas que exigiam nova postura para aprendizagens novas. Com o passar dos meses, solicitei a utilização do Laboratório de Informática do Curso de Matemática da UVA, que não realizava atividades aos sábados, com seus alunos. Isso causou diferença nas minhas práticas educativas nas aulas do Parfor.

Depois de várias disciplinas, iniciamos um processo de diálogo que fez diferença em nosso grupo. No início, eu ficava indignada com o fato de alguns universitários(as) chegarem atrasados e, no meio da manhã, pararem a aula para fazer um intervalo para a merenda. Eu pensava: “É muita folga!”. Esse pessoal não quer saber de aula!”. Mas, como eu adoro café, na hora da merenda, eu interrompia a aula e aproveitava para conversar com eles. Fui conhecendo a realidade de cada um, suas dificuldades. Nenhum(a) conseguia ficar até o final do horário de aula. Todos(as) precisavam pegar transporte para voltar aos seus municípios. Então, passamos a otimizar o tempo.

Assim, mantive minha prática educativa exigente – conforme K destacou, mas demonstrando a eles que era preciso aproveitar o tempo para a aprendizagem, pois o PARFOR foi criado para estudantes com o perfil deles e tínhamos que seguir seus ritmos, mas mantendo ótimos aproveitamento de conteúdo. Percebi que eles(as) tinham uma leitura em voz alta sem fluidez. Passei a trazer livros de literatura para eles levarem para casa e fazer leitura em seus momentos de descanso. Isso causou um efeito muito bom em sala de aula. Uma das grandes dificuldades era manter o ensino; mas, também estimular a pesquisa. Sem esta, os universitários(as) não teriam atividades complementares exigidas

na Matriz Curricular do Curso para colar grau. Mas, alerta, interligada, conectada ao perfil dos universitários (as), passei a avisar sobre e estimular a elaboração, submissão e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

O primeiro foi a Semana da Pedagogia da UVA. O segundo foi o Seminário de Práticas Educativas, memórias e oralidades - SEPEMO. Evento da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em Fortaleza. Infelizmente, eles são professores em seus municípios e não receberam afastamento para ficar quatro dias em Fortaleza. Mas, Raimundo, com essa possibilidade, participou do evento e nós dois apresentamos os trabalhos de seus colegas. No final do SEPEMO, o discente R – nosso Patativa do Assaré do Parfor – escreveu e leu uma poesia e foi aplaudido em um auditório lotado! Momentos de glória, de alegria! Tiramos muitas fotos! Isso foi facilitado pelas aulas no laboratório de Informática do Curso de Matemática da UVA. Ficávamos o dia inteiro, digitando os trabalhos porque em casa não havia tempo nem recursos materiais.

A partir daí nosso relacionamento professora-alunos(as) estava transformado. E a consolidação final foi quando, diante das dificuldades de estudar em casa, falta de Notebook e de tempo, sugeri que os relatórios de estágio – dois orientados por mim – fossem transformados em Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Ninguém imaginava o que aconteceria durante a Pandemia da Covid-19. Como orientar o TCC on line? A sugestão de transformar os relatórios de estágio em TCC foi a grande solução. No dia da Banca *on-line*, todos(as) estavam satisfeitos com o êxito obtido no curso. Eu senti uma forte emoção pelos elogios que recebi. Concordei com eles. Eu também fiquei satisfeita.

Considerações finais

Na retrospectiva individual dos meus dez anos de prática educativa no PARFOR, tomando uma turma como referência, fiz interpelações e fui interpelada pela turma. Assim como a professora do filme – Katherine Watson –, pensei que valia a pena narrar esse processo de transformação da *opacidade parcial para comigo mesma* para uma prática educativa através da (auto) e a da heterobiografia. Foi por meio dela que o *segredo guardado sobre mim mesma* – que os universitários(as) do Parfor desvelaram – causou transformação em nós todos(as)! E sei que essa transformação de minha prática educativa auxiliou para a mobilidade social dos trabalhadores da educação que buscaram no PARFOR a formação profissional em nível superior. O que no início poderia ser obstáculo, tornou-se possibilidade e realização para mim como docente e para os (as) discentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H.M.B.; FRIZON, L.M.B. Apresentação. **Práticas docentes e práticas de (auto) formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre; EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, p. 21-25.
- ALMEIDA, M.I. de; PIMENTA, S. G. A construção pedagógica universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. ALMEIDA, M.I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). In: **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. ALMEIDA, M.I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). In: **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Rosa Maria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma Curricular. In: GOULART, Iris Barbosa (Org.). **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ANDRADE, F.A; PAIXÃO, E. C; XIMENES, C. S. Experiências heterobiográficas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Pedagógica**. Revista do programa de Pós-Graduação em educação da Unochapecó. v.22, 2020, pp.01-13.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. O *Currer* das *Vidas secas* ao Ensino Superior-PARFOR: narrativas (auto)biográficas intergeracionais. IN: **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Piauí. Teresina. Ano 24, n.42, maio. /ago., 2019, p. 187-207
- _____. A perspectiva interseccional-rizomática nas narrativas (auto) biográficas de universitárias. In: **Revista Maracanan**. n. 22, p. 125-144, set./dez./2019.
- BOLIVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre; EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, p. 27-70.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.
- BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: www.capes.gov.br Acesso em 13/03/2020.
- CARVALHO, Mark Clark Asen de. Uma década de formação de professores pelo Parfor: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Formação em Movimento: Revista da ANFOP – Associação nacional pela Formação de professores da educação**. v.2, i.2, n.4, p. 459-479, jul./dez. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: vol. 32, n. 02, 2006, pp.359-371.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992
- MARQUES, E.S.A; CARVALHO, M.V.C. Práticas educativas bem-sucedidas na escola: reflexões com base em L.S. Vigotsky e Baruch de Espinosa. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 71, e227169, 2017. Acesso em: 27 agosto 2020.
- _____. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do Clássico ao Contemporâneo. In: **Linguagens, Educação e Sociedade. Revista da Pós-graduação em Educação da UFPI**. Teresina. Ano 21, n.35, jul./dez., 2016. Acesso em: 27 agosto 2020.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-31.
- PASSEGGI, M. da C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-59.
- PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, vol.34, n.02, pp.147-156, maio/agosto, 2011.
- SUANNO, M. V. Inovação pedagógica no contexto universitário. In: TORRE, S. et al (Eds.). **Innovación y Creatividad**. (CD-ROM). Barcelona: Giad., 2010.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: o estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: AULAS PLANEJADAS DO PRESENTE SOBRE DÉCADAS DE DEBATES

SILVA, Maria do Socorro Sousa e⁹
SILVA, Francisco Renato da¹⁰
ADEODATO Maria Brena Gomes¹¹
SOUSA, Anna Vivianne Silva de¹²

RESUMO: O presente trabalho busca refletir sobre a formação docente na disciplina Cultura, Arte e Educação nos Movimentos Sociais, do curso de Pedagogia da Primeira Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, a partir de experiências dos autores no que diz respeito a aula de campo enquanto possibilidade de significar e ressignificar conhecimentos sobre os quilombolas e indígenas, considerados povos tradicionais imersos nos movimentos sociais. Metodologicamente esse trabalho encontra-se apoiado na pesquisa qualitativa como principal vertente adotada, tendo como campo de investigação empírica duas aulas de campo, uma nas comunidades quilombolas de Curralinhas no município de Morrinhos/CE, e a outra por ocasião da II Jornada dos Povos Indígenas e Universidade no Ceará: Cultura Tremembé na UVA, evento realizado nessa instituição de educação superior. Desse modo, consideramos que a articulação da teoria e empiria no contexto da aula de campo é um movimento dinâmico de formação no processo de aprendizagem que ressignifica e redimensiona o discente como sujeito fundamental de percepções e reflexões na ação de formar-se/descobrir-se construtor de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Formação Docente. Parfor. Aula de Campo.

⁹Pedagoga, geógrafa, mestra e professora desde 2009 do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

¹⁰Pedagogo licenciado pelo PARFOR/UVA.

¹¹Pedagoga licenciada pelo PARFOR/UVA.

¹² Licencianda do curso de Letras/Português/UVA.

Introdução

Este artigo surge principalmente a partir de duas aulas de campo da disciplina Cultura, Arte e Educação nos Movimentos Sociais, ministrada pela professora autora desta escrita, realizada no semestre 2019.2 no curso de Pedagogia da Primeira Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹³, pertencente à Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, localizada na cidade de Sobral no estado do Ceará.

Essa disciplina teve como um de seus objetivos despertar reflexões sobre a temática, e se possível proporcionar aos discentes, vivências em *lócus* dos movimentos sociais. Ciente desse objetivo já no planejamento da referida disciplina, foi apontado às duas aulas de campo, sendo a primeira para as comunidades quilombolas¹⁴ do distrito de Currálinhos no município de Morrinhos nesse mesmo estado. E a segunda, para o *campus* da Betânia da UVA, por ocasião da II Jornada dos Povos Indígenas e Universidade no Ceará: Cultura Tremembé na UVA¹⁵.

Compreendemos que a aula de campo é uma estratégia didática para aquisição de muitos debates, reflexões e aprendizados para os discentes, tendo em vista as vivências que ampliam concepções e rompem paradigmas de uma formação docente decorrente da racionalidade técnica que insiste permanecer nos espaços educativos, negando e silenciando saberes que vão para além das leituras dos textos adotados nas disciplinas. No entanto, acreditamos no diálogo de quem é protagonista da história, nesse caso os sujeitos dos movimentos sociais quilombolas e indígenas.

Com Tardif (2002) entendemos a formação docente tecida na articulação equilibrada entre os conhecimentos (ensino) produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Tendo em vista esse pensamento, acreditamos que a formação docente exercida entre o teórico e a prática contextualizada tem um valor maior advindo da aula de campo que possibilita descortinar singularidades da realidade enriquecendo o aprendizado dos discentes.

Para esta pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa, pois conforme Minayo (2001, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...)”. Nesse sentido para a construção desse artigo, fez-se necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre formação docente, PARFOR e aula de campo. Essa revisão facilitou a compreensão da temática da disciplina para a formação dos discentes desse curso do PARFOR. Nessa perspectiva, foi necessário o apoio teórico em autores

¹³ Coordenado pelo professor Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos.

¹⁴ Currálinhos, Alto Alegre e Junco Manso.

¹⁵ Evento de extensão organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária – GEPPU; e pelo Programa de Extensão UNIdiversidade, ambos pertencentes a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Sobral/CE, os quais a autora desse artigo participa.

tais como: Tardif (2002), Minayo (2001), Brasil (1996), Aroeira (2014), Cordeiro e Oliveira (2011), dentre outros.

Para a empiria desse trabalho utilizamos a análise do conteúdo mediante as percepções de dois discentes que são os co-autores desse artigo, e também de outra co-autora discente do curso de Letras/Português/UVA, a qual ao saber dos seus colegas que haveria essas duas aulas de campo, a mesma fez questão de se juntar a turma dessa disciplina e dizer que queria participar para aprender através das vivências e interação com os sujeitos quilombolas e indígenas.

Desse modo, a partir das observações, debate e concepções construídas sobre estes povos tradicionais, na perspectiva de sua cultura, arte, educação e militância política nos movimentos sociais, foram lançadas interpretações de como as vivências em aula de campo são relevantes para a formação dos discentes do PARFOR, futuros professores da Educação Básica.

Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR: características e debates

O PARFOR, um programa nacional do governo federal que é oficialmente caracterizado, assim:

O **PARFOR PRESENCIAL** é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. Os tipos de cursos oferecidos são: i) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; ii) Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e iii) Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>).

Trata-se de um plano de formação de professores, que resulta de um demorado processo histórico de debates, que foi deflagrado com a LDB instituída em 1996. Como parte de políticas educacionais, até chegar a esse formato, o planejamento dessa formação tem passado por diversos momentos, conforme podemos ver abaixo:

A partir de 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, elaboraram seus Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes a

responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do **PARFOR**. Prevê-se no **PARFOR** uma oferta superior a 400 mil vagas novas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior - federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial, tendo os cursos iniciado no 2º. Semestre de 2009 e as demais entradas previstas em 2010 e 2011. (<http://www.fev.edu.br/parfor/>).

No contexto desse Plano o artigo tem como foco de estudo a disciplina Cultura, Arte e Educação nos Movimentos Sociais, a qual foi desenvolvida no município de Morrinhos, localizado no interior da microrregião do Noroeste do estado do Ceará, aproximadamente a 183 quilômetros da capital Fortaleza. Essa disciplina composta por uma turma de discentes com características próprias (urbano e rural) demonstradas no decorrer do processo de formação em sala de aula.

A escolha da referida turma para a realização das aulas de campo tem relevância pelo tema dessa disciplina e pelo acesso as comunidades quilombolas, assim como ao *campus* da Betânia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, que favoreceu tal possibilidade, e por trata-se de discentes cuja historicidade é marcada pela luta e desejo de adquirir uma formação docente de qualidade e, também de muita determinação para conseguir chegar a um curso superior, situação largamente expressa por eles.

Empolgamos-nos com a ideia das aulas de campo por entendermos que “pressupor a reflexão como algo implícito à docência significa reconhecê-la submetida a uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento, do qual o educador é agente fundamental” (AROEIRA, 2014, p. 129). Por isso, ser docente no PARFOR instiga-nos a cada disciplina o interesse pela temática formação docente, que nos fomenta o despertar para esse assunto com mais afinco. Desse modo, refletimos a relevância de uma aula contextualizada mediante os próprios protagonistas que relatam suas histórias de vida, através de seu lugar de pertença e de suas vivências no cotidiano dos movimentos sociais que os fortalecem no cerne da resistência e luta por seus direitos. Vejamos as Figuras 1 e 2, registros com os quilombolas em Curralinhos.



Figura 1: O patriarca quilombola



Figura 2: Comunidade dos Quilombolas

Nessa perspectiva, a intenção foi que os discentes desse Plano pudessem adquirir uma rica aproximação com a realidade de fato, ao mesmo tempo despertassem para elaborar vários questionamentos e reflexões sobre a realidade sócio-histórica, a cultura, os sujeitos, a educação e diversos assuntos que envolvem os movimentos sociais dos quilombolas de Curralinhos, os quais nos acolheram com entusiasmo e admiração alegando satisfação por sermos da UVA.

Como vimos anteriormente esse Plano é composto por um conjunto de ações elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, em parcerias com as secretarias de educação dos estados e municípios juntamente com as instituições públicas de educação superiores existentes em nosso país, com o intuito de ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996.

Nesse passo é sabido que o objetivo do PARFOR/UVA sempre foi de proporcionar uma formação de qualidade para os discentes, esses em sua maioria é pertencente a municípios da circunvizinhança da cidade de Sobral, assim valorizar e possibilitar o diálogo de maneira interativa e se possível com os próprios sujeitos em *locus*, tendo em vista que a aula de campo pode ser um combustível a mais para o aprendizado do discente.

Por isso, há um esforço e dedicação no caminhar do exercício docente no curso de Pedagogia do PARFOR/UVA, que vai para além da sala de aula. No caso, dessa disciplina os discentes ressignificam conceitos que até pouco tempo historicamente na educação brasileira eram repassados de maneira vaga sem a interação entre teoria e empiria, bem diferente de conhecimentos construídos em uma aula de campo contextualizada como anteriormente dito, pelos sujeitos que falam de seu lugar de pertença e vivências, ou seja, o seu lugar de fala, como a afirmação de um dos indígenas Tremembé: “somos os livros vivos de nossa história”.

Pensando dessa maneira, surgiu a oportunidade dos discentes participarem da II Jornada dos Povos Indígenas e Universidade no Ceará: Cultura Tremembé na UVA, ocasião de grande riqueza para aquisição de aprendizados e até mesmo surpresas, pois tal participação inquietou os discentes e a acadêmica do curso de Letras, que a nós se juntou nesse evento para dialogarmos, assim passaram a desmitificar principalmente nos livros

didáticos conceitos até então adquiridas sobre o ser índio no Ceará e no Brasil. As Figuras 3 e 4 ilustram momentos dos discentes com a comunidade indígena Tremembé.



Figura 3: Abertura da II Jornada Indígena



Figura 4: Discentes na Oficina Cultura

Mediante tais experiências no âmbito das aulas de campo, e fortemente conscientes do sentido de cultura, arte e educação nos movimentos sociais, os discentes passaram a questionar mais sobre as lutas, conquistas e resistência desses povos tradicionais para o crescimento humano e social de seus pares em suas comunidades. Refletimos,

Para que serve a educação? Serve principalmente para humanizar o homem. Para resgatar dele a sua genuína essência: ser gente e, como tal, realiza-se na comunhão com os outros homens. Essência foi entendida como sendo aquilo que retirarmos, a coisa deixa de ser o que é. (LIMA, 2001, p. 176).

Entendemos nesta indagação que o PARFOR/UVA tem exercido um papel muito importante na educação superior, oportunizando uma formação docente de excelência, na qual os futuros professores passam a contribuir fortemente com os municípios, no sentido genuinamente de uma educação humanizadora. De acordo com Freire (2005), essa educação se desenvolve através da palavra pronunciada pelo homem e transformada em

diálogo que se impõe como caminho para a significação enquanto sujeitos que refletem o mundo. Assim, as aulas de campo no envolvimento dos quilombolas, indígenas e discentes do curso de Pedagogia do PARFOR/UVA, podem ser consideradas como um espaço educativo humanizado de debates entre sujeitos capazes de pensar o mundo, refletir e formular suas próprias concepções diante da realidade.

O desvelar da aula de campo no olhar dos discentes

A participação dos discentes do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, nas duas aulas de campo nos contextos quilombola e indígena no âmbito da disciplina Cultura, Arte e Educação nos Movimentos Sociais, foi motivo para desvelar percepções jamais imaginadas por eles, segundo seus depoimentos. Inclusive para o discente Renato, essa disciplina foi motivo de expiração para decidir o tema de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado: Histórias de Lutas das Comunidades Quilombolas de Morrinhos no Ceará. Ademais, as descobertas fomentaram nas aulas seguintes presenciais debates efervescentes que enriqueceu ainda mais o aprendizado dos mesmos. Vejamos a seguir o que foi capturado pelo discente Renato.

Gosto muito dos textos dessa disciplina, mas esta aula é diferente, moro alguns anos aqui e não conhecia de perto à comunidade quilombola de Curralinhos em Morrinhos-CE, e através do PARFOR foi possível eu conhecer e perceber a similaridade na história da localidade com o processo de escravidão, bem como também nos traços culturais quilombolas, nessa comunidade também estão presentes características socioeconômicas e raciais que receberam forte influência do período do emprego do trabalho escravo, porém no que tange aos costumes da cultura quilombola, se percebe uma prática ainda bem tímida e limitada, isso acontece devido muitas pessoas não aceitarem suas identidades culturais, essa comunidade está organizada em quilombos, a maioria sem titulação de terras, morando em casas de taipa (barro), mas são poucos os eventos culturais realizados na mesma.

Nesse relato a leitura breve do discente é visível ao destacar o trabalho, a cultura e algumas características dos sujeitos quilombolas como algo interligado, mesmo diante do processo de evolução do tempo, pois a impressão é que pouco se avançou, principalmente pela dificuldade de uma identidade política que fortaleça os costumes e tradições quilombolas de Curralinhos. Já a discente Brena, destaca,

Nesta aula eu observei que a questão político social para os quilombolas é como uma movimentação em busca de autonomia. O comportamento político social através de sua associação torna possíveis avanços significativos na busca de melhorias. Portanto, a organização política social juntamente com o resgate da cultura e costumes será decisiva para que essa cultura permaneça viva e mais pessoas reconheçam suas identidades culturais, obtendo assim a tão sonhada autonomia social.

Essa observação é pertinente e perceptível por alguns discentes também, ao entenderem a importância de uma identidade política construída pelos quilombolas de maneira a fortalecer seus intentos comunitários e os levem para realizações que

signifiquem seu jeito de ser, pensar e agir coletivamente. Com isso, um movimento permanente que os envolvam para além da comunidade, mas no âmbito social o qual os tornem sujeitos ativos em busca da construção e reconstrução de suas necessidades de lutas cotidianas. Para a discente Anna,

Estou feliz com esta possibilidade de aula de campo com os quilombolas, pois é muito diferente está aqui na comunidade deles e ouvi-los, adentrar suas casas e perceber sua cultura, modo de vida e engajamento político no movimento, isso não vemos nos livros com tanta precisão. O que me chama bastante atenção é o envolvimento das mulheres em associações, sindicatos e o próprio movimento de luta.

Nessa ótica, a satisfação dessa discente diante de uma realidade até então pouco conhecida por ela, sobretudo no que se refere ao engajamento das mulheres, isso nos diz muito sobre a relevância de uma aula de campo na formação do acadêmico. Desse modo, está no contexto rural quilombola a faz refletir como vem sendo tecida a identidade feminina e sua influência cultural, política e social nos diversos aspectos na comunidade e no movimento quilombola.

Creemos que essa aula oportunizou desenvolver um leque de conhecimentos sobre o movimento social de resistência e luta para a afirmação da identidade quilombola, a cultura e suas singularidades como o uso da palha considerada fonte de sobrevivência para as mulheres na comunidade. Assim, nesta prerrogativa reside a ideia de nos debruçamos sobre a formação docente no PARFOR, as experiências ricas na troca de conhecimentos, saberes com os discentes e os sujeitos dos movimentos sociais.

De acordo com Cordeiro e Oliveira (2011), a aula de campo é relevante e um inovador recurso metodológico, sobretudo porque dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo do aluno, além de despertar o interesse e a motivação pela abordagem planejada na disciplina. As vivências na comunidade quilombola e as falas dos discentes nos levam a corroborarmos com esse pensamento, pois percebemos que a aula de campo de fato, é um ponto central na formação dos discentes. E com essa afirmação seguiremos com as percepções dos discentes sobre a aula de campo com os indígenas Tremembé. O Renato aponta,

Quando a professora comunicou que a segunda aula de campo seria em um evento e que seria na UVA com os indígenas, logo a turma toda ficou entusiasmada. E nesse evento a cada momento foi possível aprender, interagir e conhecer a cultura indígena, deixando de lado aquela velha visão do índio que é apresentada em livros e demais meios de informações, sendo os coitadinhos, os atrasados socialmente, os que foram vencidos pelos colonizadores. Não, eles não foram vencidos, pois até hoje carregam seus traços, sua cultura e seus feitos durante toda história, que perduram até hoje e continuará nas próximas gerações. A professora Socorro Sousa, em sala de aula já falou de suas pesquisas com os indígenas, mas está com eles frente a frente por alguns momentos foi incrível, inesquecível!

Para esse discente ao conviver, observar e ouvir os indígenas Tremembé o conceito de índio que ele aprendeu nos livros didáticos caiu sobre terra nessa aula de campo, contudo durante o evento o mesmo passou a questionar e fomentar a turma para

o debate, tendo em vista sua inquietação e admiração de como é possível os indígenas continuarem resistindo e até mesmo conquistando muitas situações relevantes como formação na educação superior, e atuação nas escolas de educação diferenciada indígena Tremembé. Para a discente Brena,

Foi um momento maravilhoso a aula de campo, nunca pensei! Concluo este curso ainda este ano, e conviver de perto com os indígenas é ser agraciada demais porque foi possível perceber que são pessoas, simpáticas, alegres, inteligentes, e que são gente como a gente, talvez até mais humanos. Participei da oficina de confecção de maracá, fiquei encantada pelo objeto e sua forma de fazê-lo que requer bastante esforço e cuidado para que fique bonito e faça o barulho certo ao movê-la. Além disso, um indígena fez pintura corporal e o mesmo fez belas pinturas em meu corpo e de meus colegas de turma, elas ficaram muito bonitas. Essa foi uma forma de despertar a curiosidade das pessoas de nossa localidade que ao verem a pintura no nosso corpo faziam perguntas sobre o que era, quem tinha feito, como foi, enfim, foi uma forma de repassar um pouco do que aprendemos naquele riquíssimo momento. Foram muitos os aprendizados sobre os indígenas, desconstruí o que eu aprendi sobre eles nos meus anos de escolarização na escola.

Estas percepções são carregadas de significados para o crescimento formativo dessa discente, a mesma as detalha com muita satisfação e curiosidade para aprender com mais aprofundamentos sobre a temática indígena, tendo em vista a oficina como um celeiro de aprendizagem na qual participar da confecção da maracá como arte Tremembé teve outro sentido para a compreensão de arte e crença desse povo que resiste em defesa de seus costumes e tradições dentro do movimento social indígena. Reverberar esse momento com uma pintura corporal com o intento de transmitir reflexões a quem a avistasse, podemos considerar como uma forma de dá visibilidade e abrir debate sobre a história indígena e suas singularidades. Já para a discente Anna,

Eu queria muito participar de tudo isso aqui. Tenho me surpreendido a cada momento, imaginava ver índios tímidos e caracterizados como na época da colonização. Caracterizados sim, estou vendo alguns, mas tímidos, jamais! Ouvir os indígenas Tremembé, é aguçar ainda mais minha curiosidade para eu refletir nas leituras das literaturas, principalmente a brasileira que leio no meu curso de graduação. Essas duas aulas de campo vão me ajudar muito para reflexões e compreensão histórica e cultural desses povos tradicionais.

Nessa fala, a discente expõe claramente conhecimentos adquiridos que desmistificam concepções anteriores aprendidas sobre o que é ser indígena. Logo, demonstra satisfação e projeta a possibilidade de interlocução com outras leituras para a aquisição de novas reflexões e aprendizados. Dessa maneira, desvela e fortalece a ideia de que a aula de campo é uma oportunidade de enriquecimento em vários sentidos para o discente, pois ele consegue fazer um resgate histórico do assunto e perceber criticamente a realidade desses povos e formar opinião no exercício da integração de leituras, vivências e debates.

Considerações finais

Compreendemos que no contexto de formação docente na disciplina Cultura, Arte e Educação nos Movimentos Sociais, no curso de Pedagogia da Primeira Licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, as aulas de campo abriram um leque de possibilidades para a integração de leituras e vivências, possibilitando reflexões e debates inerentes a realidade das lutas e resistências dos quilombolas e indígenas Tremembé, no contexto dos movimentos sociais. Consideramos essas aulas primordiais, por estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento e as experiências dos discentes com os sujeitos protagonistas de suas histórias, por meio da cultura, arte, educação e costumes.

Com base nas falas dos discentes, concluímos que as duas aulas de campo contribuíram para uma formação docente riquíssima porque permitiram percepções ativas desses, sobre os quilombolas e indígenas, possibilitando-os desenvolvimento da capacidade cognitiva, reflexiva e crítica capaz de debater e formular proposições com mais precisão e segurança para o que ler, escuta e ver, gerando assim significados e ressignificados para novos conhecimentos.

Essas aulas de campo favoreceram a uma formação docente contextualizada promovendo uma aprendizagem indagadora e reflexiva, favorecendo concepções construídas com os próprios sujeitos quilombolas e indígenas que falam de seu lugar de fala, sobre os desafios cotidianos e conquistas sócio-histórica. Assim, consideramos esses momentos um processo de aprendizado dinâmico que redimensionou o discente futuro professor da educação básica a um agente fundamental de percepções e reflexões na ação de formar-se/descobrir-se como sujeito construtor de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Kalline Pereira. **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola**. Revista Geografia – Londrina, v. 20, n.2, p. 99-144, mai/ago. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Hora da Prática**: Reflexões sobre Estágio Supervisionado e Ação Docente. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Maria do Socorro Sousa e Silva. Formação Docente no Parfor: Uma ação planejada do presente sobre décadas de discussão. In: FIGUEIREDO, Marlene Feliciano; GOMES, Raimundo Francisco; SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos. (Orgs.). **O Parfor na UVA**: Relato de Experiências de Professores. Sobral/CE, Edições UVA, 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br/educação-basica/parfor. Acesso em: 20 de ago. 2012.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA

OLIVEIRA, Juliana Arrais da Silva¹⁶
MEDEIROS, Jarles Lopes de¹⁷
SOUZA, Antoniele Silvana de Melo¹⁸
NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de¹⁹
ANDRE, Amélia Soares²⁰

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo examinar a prática do método tradicional expositivo acerca do processo de alfabetização de alunos do Infantil V de uma escola de Fortaleza situada no bairro Jacarecanga. Realizamos uma pesquisa bibliográfico e de campo considerando-se a abordagem metodológica qualitativa, de caráter interpretativo, a mais adequada para a coleta e tratamento dos dados. Por fim, mediante observação do processo de alfabetização na escola de educação infantil, o estudo permite concluir que o processo de alfabetização é um marco muito importante na vida estudantil das crianças, é o ponto de partida para um novo universo de aprendizagem, onde a leitura e a escrita são sujeitas essenciais para esse processo.

Palavras-chave: alfabetização. Educação infantil. Ensino e aprendizagem.

¹⁶ Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ju_arraiss@hotmail.com

¹⁷ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Pedagogia (UECE) e em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGV). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FACL). Professor do Curso de Pedagogia da UECE. Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC). E-mail: jarlelope@gmail.com

¹⁸ Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil. Pedagoga pela Secretaria Estadual de Educação Pernambuco. E-mail: antonielesouza@hotmail.com

¹⁹ Doutorando PPG/UECE e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Gestão de Organizações Sociais. Professor do Curso de Pedagogia da UECE. E-mail: marcos.educare@hotmail.com

²⁰ Mestrado em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em convênio com a Universidade Internacional de Lisboa (2003). Atualmente é professora universitária da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: avaliação da aprendizagem, gestão escolar; política educacional, Literatura infantil, Educação, cultura e arte nos movimentos sociais, História e Memória, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Estágios nos espaços escolares e não escolar, Didática, Planejamento Educacional, Educação Inclusiva.

Introdução

Este trabalho discute o processo de alfabetização infantil a partir da concepção de uma professora alfabetizadora. Tem como objetivo examinar a prática do método tradicional expositivo acerca do processo de alfabetização de alunos do Infantil V de uma escola particular de Fortaleza situada no bairro Jacarecanga, muito tradicional na cidade, buscando identificar e refletir sobre o processo de alfabetização tradicional na instituição, através das falas das docentes acerca do tema pretendido, observação dos resultados dos alunos no decorrer do processo de ensino, através da aplicação de atividades propostas pela escola de cunho de uma metodologia tradicional, apontando mediante as observações e análises as principais consequências positivas e negativas levando em consideração o ponto de vista da docente e seus redimensionamentos de práticas pedagógicas visando atenuar suas dificuldades durante esse processo.

De acordo com a LDB, em seu artigo 29 a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada a crianças de até cinco anos de idade e tendo como objetivo o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos; no artigo 30 complementa que essa oferta para as crianças de quatro e cinco anos é a pré-escola (BRASIL, 1996).

Não é novidade que com a globalização a maioria dos setores atuantes na sociedade imergiu em um sistema tão imediatista que a busca pela antecipação dos fatos não é fator de conhecimento de todos, afinal somos resultados desse processor, imergidos nessa corrente onde o mais rápido sempre e o mais eficaz, porém não propriamente a melhor estratégia a ser utilizada. Essa situação perpassa desde setores econômicos, sociais, ambientais, dentre outros, sendo que com a educação não seria diferente.

A educação em toda a sua magnitude vive um momento muito incisivo acerca de suas idealizações e práticas no cenário educacional nas últimas décadas, tendo o imediatismo de resultados uma conjuntura muita enfática no cenário educacional em nosso país. Sendo que a educação reflete em nossa sociedade como nos comportamos acerca das transformações do mundo e todas as suas culminâncias diante de como perpassamos e enfrentamos esses intemperes e alcançamos esses objetivos.

Com isso a busca de tentarmos entender o funcionamento do processo de alfabetização de nossas escolas e todas as suas nuances, a fim de analisarmos os métodos vigentes, suas práticas, suas concepções, suas dificuldades, suas peculiaridades no intuito de conhecermos suas características a fim de adequá-los ao cotidiano escolar de nossas crianças se faz necessário, a fim de contribuir no processo de alfabetização das crianças. É de fato que hoje várias são as concepções de ensino adotadas nas instituições escolares de nosso país, com isso cabe-se aos professores buscarem entender todas essas concepções de ensino no intuito de auxiliar no processo de aprendizagem de nossas crianças em sala de aula, levando em consideração a postura adotada pelas instituições escolares, ajudando assim a construir um processo de alfabetização justo e mais igualitário levando em consideração suas características a fim de auxiliar as crianças nessa etapa tão importante de suas vidas: a alfabetização.

Percursos metodológicos

A pesquisa qualitativa tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Objetiva entender o problema do ponto de vista deste grupo em questão.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (VIERA; ZOUAIN, 2006).

Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico onde discutimos os conceitos de História da Alfabetização no Brasil, Alfabetização nos anos iniciais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil, A leitura e a escrita na Educação Infantil: diferentes perspectivas e o Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita na Educação das Crianças do Ensino Infantil na Concepção da Pedagogia Tradicional, baseado em autores como Mortati, Oliveira, Savianni, Ferreira, Veiga, Anastasiou, Vygotsky, Freire e Solé.

Em seguida, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola localizada na Rua Liberato Barroso n.º 1475, Jacarecanga - Fortaleza - CE, a instituição planeja estrategicamente para o ano letivo, projetos inovadores e multidisciplinares a fim de estimular o ensino-aprendizado, além de promover relações interpessoais entre colegas, funcionários, fortalecendo o respeito às diferentes crenças e culturas da região e do país.

Frente à questão norteadora da pesquisa, considerou-se a abordagem metodológica qualitativa, de caráter interpretativo, a mais adequada para a coleta e tratamento dos dados. Os sujeitos da investigação foram os alunos e docentes de três turmas do Infantil V, da Educação Infantil, de uma escola da rede particular do município de Fortaleza – CE. A escola foi escolhida no âmbito de trabalhar como professora dessa escola, exercendo a função de professora substituta e auxiliar no período em estudo.

Frente à questão norteadora da pesquisa, considerou-se a abordagem metodológica qualitativa, de caráter interpretativo, a mais adequada para a coleta e tratamento dos dados. Os sujeitos da investigação foram os alunos e docentes de três turmas do Infantil V, da Educação Infantil, de uma escola da rede particular do município de Fortaleza – CE.

Reflexões sobre o processo de alfabetização

Analisar o processo de alfabetização na educação infantil nos faz melhor entendermos e nos comportarmos no cenário das escolas atuais e suas práticas pedagógicas fazendo com que possamos entender e avaliar o desempenho dos alunos em relação à construção da escrita e desenvolvimento da leitura em relação às práticas pedagógicas utilizadas na escola. Porém nas últimas décadas observamos uma mudança nessa trajetória de ensino infantil, onde visualizamos claramente um anseio maior de resultados cada vez mais imediatos na concepção da leitura e escrita de nossas crianças, delineando uma demanda maior pela adesão do ensino tradicional que busca esses resultados imediatos pelos responsáveis dos alunos nas instituições escolares, cabendo a

esse método práticas repetitivas e expositivas, onde a repetição e a prática intensiva são focos preponderantes no seu método de ensino.

O desenvolvimento de produção da escrita se caracteriza como um processo ativo de transformação, onde a criança constrói e reconstrói suas hipóteses diariamente mediante as suas vivências cotidianas e pedagógicas, tendo como foco escolar o alcance da grafia correta, consagrado pela confecção de textos literários nas séries de alfabetização, tendo na grafia correta, ferramenta de constatação da aprendizagem do aluno.

Segundo Freire (1987, p. 57): “A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador”.

Diante do exposto, partimos da seguinte problematização: na Educação Infantil, mais precisamente no Infantil V, deve haver essa ânsia de precocidade de aprendizado da leitura e da escrita? Sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever, respeitando assim as singularidades de cada um. Então qual a necessidade dessa precocidade? Quais os impactos positivos e negativos dessa prática tão exaustiva na Educação Infantil? Outro fator de grande angústia e o fato das docentes quando e como de fato alfabetizar nos anos iniciais? Aos educadores cabem toda a responsabilidade da alfabetização? O que fazer para facilitar o aprendizado das crianças mediante essa realidade? Como os docentes se sentem mediante toda essa situação a qual está inserido? Como as crianças se sentem em relação a essa prática?

O intuito a problematização do presente trabalho não é a crítica ao ato de alfabetizar, já que a alfabetização é obrigatória e necessária apenas ao ensino fundamental segundo os documentos que regem a educação brasileira; mas sim levantar questionamentos e reflexões acerca do processo de alfabetização na educação infantil em relação ao ponto de vista e vivência de docentes, buscando refletir até que ponto vale à pena a redução das experiências na educação infantil para possibilitar que as crianças codifiquem e decodifiquem em um menor curto espaço de tempo não respeitando muitas vezes suas características e tempo para aprendizagem?

O intuito de observar como se dá o processo de alfabetização inicial dos alunos de Ensino Infantil de uma escola dita tradicional e conteudista, em uma turma do Infantil V, é refletir sobre o seu processo de alfabetização inicial acerca da aquisição da leitura e da escrita através da observação e vivência das práticas pedagógicas utilizadas pela escola.

Entendendo, nessa perspectiva, a situação das docentes em relação a sua vivência, levando em consideração a análise das diferentes conjunturas de sua atuação e peculiaridades do seu cotidiano, buscando discutir as principais características do processo de leitura e escrita em relação à postura das docentes e dos alunos mediante o processo, discutindo pontos positivos e negativos de suas práticas, no intuito de promover ao docente uma reflexão acerca de suas ações, afim de que o trabalho possa auxiliar no ensino do em aluno um processo de alfabetização, tornando o caminho da alfabetização uma prática menos excludente e prazerosa ao aluno.

Práticas pedagógicas no cotidiano de ensino da educação infantil em uma sala de aula de ensino particular no município de Fortaleza

Cabe evidenciar a importância do trabalho intencional do professor em relação às práticas pedagógicas no Ensino Infantil. A função de docente exerce hoje uma função de mediadora, que visa criar as articulações entre os alunos e os conteúdos ensinados, organizando as atividades para que o estudante compreenda os conceitos científicos e construa os conhecimentos, partindo dos saberes prévios, ou seja, dos conceitos espontâneos já elaborados pelas crianças durante as suas práticas culturais em relação à realidade de cada um.

O trabalho pedagógico exerce um importante papel no processo de formação conceitual, e no desenvolvimento psicológico de cada criança, pois, “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 o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1998, p. 107).

O estudo em questão iniciou no primeiro semestre de 2020 em uma escola particular de ensino em Educação Infantil em Fortaleza, observando a prática pedagógica de três docentes da turma do Infantil V e todas as suas práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de seus alunos.

Nesse período as observações eram feitas de maneira de “rodízio”, onde as visitas eram feitas de forma a atender a demanda das salas conforme pedido da coordenação, eu, no entanto professora titular do 2º ano do ensino Fundamental exercia essa função pela manhã, haja vista minha condição de saúde no momento, auxiliando as professoras nas atividades de sala de aula ou substituição de professoras caso ausência da profissional.

As observações foram realizadas no decorrer das aulas no período de janeiro a março de 2020 no período da manhã, nas turmas do Infantil V, sempre realizada de acordo com a necessidade de ajuda de outra docente no local. As visitas eram feitas de segunda a sexta no horário de aula escolar, conforme solicitação.

Durante o estudo foram observadas as propostas pedagógicas teóricas e práticas utilizadas pelas docentes na sala de aula conceituadas e escolhidas no planejamento das aulas, além de observar na permanência das salas de aulas fatores como: proposta pedagógica (teórica e prática) aplicada em sala de aula com alunos, aplicação de atividades de alfabetização, desenvoltura dos alunos mediante as atividades (fatores positivos e negativos da prática), consequências das práticas pedagógicas em relação à aprendizagem dos alunos, dificuldades enfrentadas pelas docentes na aplicação das atividades em relação aos alunos e dificuldades enfrentadas pelas docentes em relação às cobranças da coordenação escolar e dificuldades enfrentadas pelas docentes em relação aos pais e responsáveis pelos alunos.

Os dados foram coletados durante as visitas em três salas de aula do Infantil V, realizadas oportunamente, e minha presença no planejamento de aulas escolares realizadas mensalmente, com o uso dos seguintes instrumentos: observação e registros escritos. Além das gravações das entrevistas com as docentes elaborada com questões simples que abordavam a sua concepção em relação à alfabetização das crianças e as

dificuldades enfrentadas no cotidiano de uma docente alfabetizadora levando em consideração a esferas do aluno, da escola e da família.

Pontos observados durante as visitas

Proposta Pedagógica aplicada em Sala de Aula com alunos

A proposta pedagógica da escola compreende a identidade da escola, estabelecendo as diretrizes básicas e a linha de ensino da instituição. Na educação infantil ocorrem peculiaridades, haja vista compreender não apenas o ensino propriamente dito, mas também a tarefa do cuidado com a criança, que por sua vez ainda necessita muito da ajuda de um adulto para a execução de atividades simples do cotidiano, visando o estabelecimento do seu bem estar na instituição de ensino, devendo levar em consideração o seu desenvolvimento e aprendizagem, cabendo à função da escola em relação ao seu papel pedagógico observar, organizar, auxiliar, ajudar, compreender, atender, além do papel de cuidar, devendo adotar um projeto educativo com a finalidade de oferecer as crianças boas condições, devendo atender as competências físicas, psicológica e social de cada um.

A proposta pedagógica formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, pais e alunos. A escola em questão é comprometida em oferecer educação de qualidade com o objetivo de contribuir para a formação integral dos seus alunos, fundamentado em princípios éticos e de responsabilidade.

As ações pedagógicas promovidas pela escola são executadas através de professores experientes e em constante atualização profissional, colaborando para o desenvolvimento pleno de aspectos cognitivos e intelectuais dos estudantes, garantindo o acréscimo na sociedade de cidadãos capazes de compreender seu papel. Tendo o intuito de proporcionar um ambiente motivador, para que as potencialidades de cada indivíduo sejam expressadas, adquirindo conhecimentos únicos e novas vivências de acordo com o dia a dia nas salas de aula.

O estabelecimento tem como direcionamento principal oferecer conteúdos para a reflexão sobre a prática educativa, a fim de explicitar os critérios que justificam escolhas e decisões pedagógicas junto aos alunos. O projeto pedagógico didático visa desenvolver as possibilidades de lazer, atividades físicas, culturais, artísticas e científicas, envolvendo todas as áreas do conhecimento de maneira contextualizada. Entre as principais propostas pedagógicas da educação infantil, a escola visa abordar os processos que auxiliam o estudante a ter novas experiências dentro do perfil construído pela metodologia de ensino aplicada.

Na sua conjuntura a escola remete em sua proposta pedagógica as seguintes propostas: Construtivista, Interacionista, Lúdica e Humanista. Onde oferece atividades extracurriculares tais como: passeios, visitas, aulas práticas, festas temáticas, entre outras atividades, para despertar o talento dos estudantes, aprimorando o desempenho em sala de aula.

O trabalho de estímulo cognitivo em diferentes áreas apresenta um ganho significativo no desenvolvimento integral do indivíduo. Os estudantes praticam com mais

frequência às expressões corporais, e tornam-se mais críticos, participativos, proporcionando lições como: autonomia, tolerância, respeito, e o reconhecimento de ponto de vista de outras pessoas.

Fatores relevantes chamaram a minha atenção durante as visitas, dentre as quais posso citar: uso de aulas extremamente expositivas com leituras repetitivas, sendo as atividades programadas diariamente na agenda escolar do aluno, tendo que haver o cumprimento de todas as atividades propostas pela coordenação dia a dia, outro fator bastante intrigante é o uso constante do quadro para exposição de conteúdos, as aulas são planejadas e executadas sempre no quadro, sendo ele a ferramenta principal de ensino não utilizando em seu cotidiano uso de outras ferramentas educativas lúdicas no desenvolvimento de suas atividades, apenas esporadicamente em casos especiais, outro fator observado é a utilização diária de exercícios de fixação com uso de livros e apostilas que facilitam a prática em sala de aula, outro fato é a aplicação de atividades avaliativas sem caráter reprovatório, realizadas a cada bimestre de aula, de caráter avaliativo de cada aluno, além de uso de avaliações diárias de comportamento do aluno, descritas na agenda do aluno, onde o aluno é avaliado mediante seu cumprimento ou descumprimento das regras da instituição de ensino com o uso de “incentivos” – figuras recortadas ou uso de carimbos com frases ou desenhos que parabenizam ou reprimem determinados comportamentos em sala de aula, além de idas a coordenação caso haja recorrência no descumprimento das regras impostas pela docente.

Outro fator que chama bastante a atenção é à disposição das cadeiras em sala de aula, onde se encontram dispostas em fileiras, uma atrás da outra, fazendo uma analogia de abordagem comportamentalista seguindo as recomendações do docente, evidenciando o uso da disciplina por meio de regras rígidas que devem ser cumpridas por todos do local. Além do uso de fardamentos devidamente completos com uso de identificação própria do vestuário de cada aluno.

Aplicação de Atividades de Alfabetização

As atividades realizadas na sala de aula têm caráter de aquisição de domínio linguístico que visa possibilitar à criança a aquisição da leitura e da escrita, sendo a atividade da escrita do nome completo do aluno realizada diariamente pelas docentes várias vezes pela criança, no intuito de aprenderem o quanto antes seu nome completo, sendo cobrada também a grafia de deve ser legível e caprichada.

As atividades são baseadas no método alfabético (soletração) considerado o método mais antigo de todos, onde tem como finalidade fazer com que o aluno aprenda seu nome, o nome das letras reconhecendo-as em ordem alfabética, redescobrimo-as em palavras e textos a partir da soletração de palavras, ensinando estratégias que o ajudem a associar o nome das letras as som que elas emitem quando pronunciadas atrelada a esse processo também a aquisição da escrita, processo esse que concerne o princípio básico de qualquer sistema alfabético.

A maioria das atividades são estruturadas de forma a trabalhar a prática da repetição das letras através do uso de apostilhas e caligrafias que exigem do aluno uma sequência de aprendizagem a serem seguidas, onde trabalham a ortografia perfeita e uso

das regras gramaticais, praticando sempre uma lição após a outra, essas que sempre utilizam palavras chaves com figuras simbólicas no intuito de facilitar a memorização das letras às figuras a qual pertencem trabalhando assim diversos conteúdos tais como: letra inicial, letra final, vogais, consoantes, sílabas, entre outras, além do uso de sílabas geradoras que trabalham unidades silábicas, organizadas de maneira clara e objetiva de forma a facilitar o entendimento e associação de letras às figuras relacionadas.

As lições são divididas em partes, iniciando no reconhecimento das letras, depois sílabas, logo após montagem silábica com a leitura e escrita de palavras e frases curtas e leitura de pequenos textos.

A apostila é usada diariamente sendo o principal material de trabalho em sala de aula, com o uso de palavras de leitura curtas, apoiadas em técnicas de codificação e decodificação da escrita, trabalhando habilidades básicas para tornar a criança um futuro leitor. A cópia e a repetição são utilizadas nas atividades no intuito de contribuir na aquisição da escrita, promovendo habilidades motoras enfatizando a memória ortográfica dos alunos.

Também presenciei o uso de atividades de caráter lúdico que visam trabalhar a autonomia do aluno através do uso de ferramentas tais como: recortes, jogos lúdicos, brinquedos, músicas, contação de histórias, jogos e brincadeiras são utilizadas pelas docentes, porém esporadicamente são sendo exploradas no dia a dia da sala de aula.

Além disso, observei também o uso de tarefas avaliativas sem caráter reprovatório, porém encarada pelos pais como “prova”, com o uso de atividade constituída por questões que abordam conteúdos estudados em sala de aula, direcionadas pelo roteiro de estudo com data e horário previamente marcado.

Consequências das Práticas Pedagógicas em relação a aprendizagem dos alunos

A memorização fora de contexto das letras e de algumas sílabas promove muitas vezes ao aluno a memorização por si só, não atribuindo ao aluno o real significado das palavras. É possível desenvolver o conhecimento sistemático do alfabeto em textos com sentido e com o uso de materiais lúdicos, porém a realidade da sala de aula cada vez mais imediatista e conteudista faz com que os alunos muitas vezes não tenham tanta aceitabilidade aos métodos mais tradicionais, fato este observado em sala de aula através do comportamento dos alunos que demonstraram em alguns momentos na realização de algumas atividades, muita resistência na execução de tarefas, irritabilidade no decorrer de atividades longas e muito repetitivas, irritabilidade e choro para finalização das atividades.

As aulas seguem uma rotina diária, onde a carga de exercícios segue um cronograma de atividades e exercícios no âmbito da fixação e treinamento de conteúdos.

Também observei em algumas visitas a prática de atividades mais lúdicas, onde trabalham a motricidade, lateralidade, aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais dos alunos.

Observei dentre essas práticas o uso de oficinas que visam promover atividades prazerosas e interativas no intuito de promover uma alfabetização significativa através da prática intelectual, além do uso de atividades recreativas que utilizam o movimento espontâneo durante as atividades visando a promoção de um desenvolvimento físico e intelectual da criança através do explorar das extrapolações da demarcação do brincar espontâneo, além do uso de apresentações artísticas, contações de histórias e jogos educativos tais como: bingo das palavras, quebra cabeça do alfabeto, enumere a história, bingo dos numerais, entre esses outros.

Todas essas atividades observadas com os alunos das turmas, onde o professor trabalha como mediador, instituindo as imposições e posicionamentos do conteúdo ensinado, promovendo aos alunos momentos de distração e descoberta, promovendo a construção e compreensão daquilo que está sendo ensinado, estimulando nas crianças a autonomia, criatividade e expressão pessoal, colocando em prática assim uma nova forma de educar e viver a educação.

Dificuldades enfrentadas pelas docentes na aplicação das atividades em relação aos alunos

O método tradicional de alfabetização é centrado no professor, que tem a função de direcionar os alunos mediante o ensino dos conteúdos ensinados. Ou seja, observar se o aluno está seguindo à risca o que lhe foi pedido.

Nesse contexto, o papel dos professores nos anos iniciais “[...] é justamente o de forçar a ascendência dos conceitos cotidianos, de mediar o processo que vai abrindo caminho para a posse dos conceitos científicos [...]” (LIMA; MAUÉS, 2006, p. 170).

Nas últimas décadas, é perceptível que o trabalho docente sofreu grande desgaste, haja vista a grande sobrecarga de funções e cobranças desenvolvidas pelo professor na sala de aula.

Durante as observações pude perceber a enorme quantidade de tarefas diárias, onde exercícios de fixação são utilizados na prática dos conteúdos estudados não havendo muito espaço para as atividades mais lúdicas.

As aulas são preparadas pelas docentes semanalmente devendo ser entregue por escrito no caderno de planejamento da professora, sendo mostrada a cada segunda-feira a coordenadora da escola, que lê e dar orientações acerca das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sendo cobrada sempre pela coordenadora a ludicidade nas práticas de alfabetização, essas muitas vezes que ficam apenas no planejamento, haja vista a falta de tempo para a execução das atividades planejadas pela coordenadora na execução dos exercícios.

Acerca da programação das atividades, elas são realizadas conforme o planejamento mensal feito pela coordenadora da escola, que junto ao documento especifica as atividades de casa e classe a serem realizadas diariamente pelos alunos da sala, que devem ser feitas impreterivelmente de forma que eles consigam executar todos os exercícios, tendo a docente o dever que essa regra se cumpra, muitas vezes não levando

em consideração a quantidade de alunos em sala de aula, realidade essa observada em sala de aula.

A tarefa do professor é ser mediador entre o conhecimento científico e os alunos, auxiliando-os a atribuir sentido pessoal ao modo como as proposições do conhecimento são construídas e validadas (DRIVER et al. 1999).

Dificuldades enfrentadas pelas docentes em relação às cobranças da coordenação escolar

Durante as observações vários fatores me chamaram a atenção na fala das docentes, sendo os mais citados pelas profissionais: a falta de reconhecimento profissional da escola e dos pais, a falta de tempo para preparar as aulas, a sobrecarga de tarefas, o descaso dos pais em relação ao acompanhamento dos filhos na escola, a cobrança dos pais e responsáveis além da instituição para os alunos serem alfabetizados, além do baixo salário oferecido a categoria, essa de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade.

Em se tratando de educação infantil, as crianças demandam muita atenção no cotidiano escolar. A coordenação por sua vez cobra de suas profissionais excelência, para serem ótimas docentes, tendo, no entanto que planejar muito bem suas atividades e ações do cotidiano escolar, porém a falta de tempo para planejar e executar é o principal motivo de reclamação dessas profissionais, que demonstram dificuldades para colocar em prática tudo aquilo que lhe é pedido.

Muitas vezes devido a essa sobrecarga de funções as docentes não tem a oportunidade de demonstrar suas potencialidades, fato esse demonstrado na fala de uma das docentes que fala a seguinte afirmação: “[...] trabalhamos muitas vezes no “automático”, não executando as atividades como realmente gostaríamos, sem falar na dificuldade enfrentada por nós acerca dos alunos especiais presentes em sala de aula, esses que precisam de muita mais atenção, além de preparo de atividades específicas, tudo isso atrelado a uma sala de aula lotada de alunos, realidade essa que dificulta e muito o rendimento escolar e aprendizado das nossas crianças”, fala essa de uma docente alfabetizadora da instituição.

Com boas intenções e comprometimento as professoras sentem vontade de abraçar novas ideias, aderir novos projetos, mas quando percebem que estão sobrecarregadas, sofrem por não conseguirem finalizar tudo da forma que gostariam, cabendo muitas vezes a repetição das atividades já executadas a fim de conseguirem apenas executar aquilo o que lhe é pedido e cobrado pela coordenação da escola, deixando a criatividade e inovação de lado, essas dando espaço a atividades metódicas, “engessadas” e nada lúdicas, onde o prazer em aprender pela criança não é sua principal ferramenta de trabalho.

Dificuldades enfrentadas pelas docentes em relação aos pais e responsáveis pelos alunos.

A falta de parceria, participação ativa e apoio da família e familiares é uma dificuldade muito difícil de ser enfrentado pelos docentes em sala de aula, fato este bem evidenciado pelas docentes das salas em estudo, acarretando sérios prejuízos ao aprendizado do aluno. A família e a escola podem interferir, positiva ou negativamente, na vida escolar da criança. Porém, quando as duas interagem e contribuem uma com a outra, os resultados tendem a ser positivos.

Um fator bem evidenciado pelas docentes durante a observação foi à questão da importância da boa convivência e o respeito entre ambos. Aos pais cabe a responsabilidade de educar, orientar e dar limites aos seus filhos. Porém essa realidade não é muito visualizada pelas docentes, que afirmam que cada vez mais ocorrer a inversão de valores onde a elas recorre a “obrigação” de educar, orientar e dar limites, além de desencadear a real função de educadoras, gerando assim muitos conflitos em sala de aula.

A parceria escola e família servem como pilares de sustentação de uma gestão que deve se caracterizar como compartilhada ou democrática no âmbito de formação educacional nas escolas de nosso país.

Para Anastácio (2009, p.20),

[...] na educação deve haver conhecimento, disponibilidade, e empenho por parte da família em saber o que está acontecendo dentro da escola, reconhecendo e estimulando a aprendizagem da criança, pois muitas vezes as crianças apresentam dificuldades que só no acompanhamento escolar os pais tomam conhecimento e que na escola evidenciam-se certas dificuldades.

É importante que o relacionamento escola e família sejam cada vez mais trabalhados nas escolas de nosso país, e que os gestores das escolas tenham essa consciência. E que sempre busque envolver os pais dos alunos nas atividades da escola devendo estar sempre abertos a sugestões, avaliações e críticas, no âmbito do desenvolvimento de um processo educativo dialógico e dinâmico, onde o objetivo principal seja sempre o bem-estar da criança, visando seu bom rendimento escolar.

Segundo Perrenoud (2002, p.10),

a família e a escola devem atuar juntas no processo de formação dos sujeitos, para que estes se sintam reconhecidos no projeto educativo e social a qual fazem parte. Esta união torna-se necessária, embora nem sempre isto ocorra, o que reforça a ideia de que tudo deve ser feito para que ambas as partes procurem estar interligadas, a fim de que muitos avanços venham ocorrer para o bem dos educandos.

Nesse sentido, acreditamos que essas duas instituições são fundamentais para o desenvolvimento das crianças durante o processo de aprendizagem no ensino infantil, e devem desempenhar suas devidas funções, atribuindo a cada uma delas as devidas responsabilidades, buscando estratégias que façam com que a educação dos alunos de ensino infantil seja cada vez mais bem sucedida.

Considerações finais

A alfabetização atualmente tem como base de aprendizagem a repetição excessiva de exercícios visando à memorização de letras e sílabas para formação de palavras e frases durante alfabetização das crianças, tendo como justificativa da prática a assimilação da criança por meio do uso dessas atividades a sua recorrência em sala de aula, onde visam trabalhar a ligação correspondente entre fala e a escrita do aluno, auxiliando assim no processo de alfabetização dos alunos.

Observando toda a vivência das docentes percebemos o quanto é conturbado e difícil à aprendizagem da alfabetização através do método tradicional de ensino baseado em sua maioria no uso dos livros e apostilas pedagógicas utilizadas pela instituição, que enfatiza o método tradicional através da prática excessiva de exercícios, muitas vezes desestabilizando o processo de aprendizagem da criança. Muito se defende o uso de correntes de ensino, porém observando de fato a realidade por meio da vivência e faldas das docentes das salas em estudo, podemos afirmar que não existe o predomínio apenas de um método na instituição, o que ocorre de fato é uma forma mista de ensino, ora construtivista, ora interacionista, ora lúdica, ora humanista, dentre essas tantas outras. Não ocorrendo o predomínio de apenas uma vertente de ensino, pois a existência das peculiaridades nas crianças e a cobrança excessiva de ambas as instituições escola, docentes e família, faz com que a prática das docentes tenha uma tendência de adaptação de meios de ensino, de forma a atender as necessidades dos alunos nessa etapa tão importante e necessária no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil.

Portanto, constatamos que o processo de leitura não se trata apenas de um produto final do processo escolar, mas sim, uma importante conquista para o desenvolvimento de uma sociedade. O aluno deve aprender a ler e começar a sua linguagem tornando-se mais comunicativo, fazendo parte de um grupo social com vida e histórias individuais e tudo isso está atrelado ao processo da alfabetização. É de fato que o contexto social que incentiva o interesse em aprender, independentemente da educação formal é a chave para a utilização do uso de certas habilidades em qualquer atividade humana, especialmente as que envolvem a leitura e a escrita, e a realidade das escolas de educação infantil em sua maioria não permite esse aproveitamento, fazendo com que esse processo seja muitas vezes não muito prazeroso ou convidativo a criança. Mas também devemos salientar que essa prática em sua maioria é bem aceita pelas crianças das turmas observadas, que em geral conseguem aprender com uso desses métodos, conseguindo em sua maioria absorver aquilo que é repassado, aprendendo através da observação, da repetição e do jogo simbólico, construindo seu processo de alfabetização por meio da realidade que o rodeia.

Por fim, mediante observação do processo de alfabetização na escola de educação infantil, o estudo permite concluir que o processo de alfabetização é um marco muito importante na vida estudantil das crianças, é o ponto de partida para um novo universo de aprendizagem, onde a leitura e a escrita são sujeitas essenciais para esse processo. Fundamental na vida estudantil, o processo de aquisição da leitura e da escrita marca todos a quem ele passa, que o imediatismo é uma realidade dura e cruel enfrentada por

todos mediante a globalização que nos cerca, porém não devemos deixar de lembrar que a criança deve ser a parte principal desse processo e que cada uma possui um ritmo diferente, e que essas características devem ser respeitadas, cabendo a docente o papel de mediar e direcionar a criança durante todo o processo alfabetizador, sendo essencial também a presença dos pais e responsáveis nesse processo, havendo, no entanto existir uma parceria entre a escola e a família de forma a auxiliar a criança da melhor maneira possível o aluno, havendo a necessidade da sensibilidade da docente em perceber que cada criança aprende de forma diferente e que esse aluno não chega à escola “zerado” de aprendizado, e que todos tem uma bagagem, essa que é preciso extrair dele esse conhecimento prévio, afinal somos seres ativos no meio, e cabe ao docente auxiliar a construção da identidade individual e social de cada criança.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, A. H. A. K. A participação da família no contexto escolar da educação infantil em uma escola privada de Sinop. 2009. Disponível em: [http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuosoft_woud_-_anne_kelly\(1\)_pdf.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1565micuosoft_woud_-_anne_kelly(1)_pdf.pdf). Acesso em: 17 abr. 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, P. *As dez competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papirus Editora, 2006.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontier; tradução Maria Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

OLHAR, ESTRANHO OLHAR: INCÔMODO, DESCONFIANÇAS E POSTURAS DE PAIS FRENTE À DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALCÂNTARA, Diego da Silva²¹
VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e²²

RESUMO: Este trabalho propõe investigar os estranhamentos, desconfianças e posturas de pais frente à docência masculina na Educação Infantil. Para isso é necessário entender as motivações que geram os olhares em torno da docência masculina na educação infantil. Apontaremos as relações de poder que a escola, mesmo involuntariamente, reproduz, legitimando a presença feminina e marginalizando a presença do homem. Para isto, verificamos como pais e responsáveis por crianças, devidamente matriculadas na educação infantil, que em sua maioria pertencem à escola Deputado Pery Frota no distrito de Patriarca no município de Sobral, percebem estas relações. Todos foram submetidos a um questionário que visava conhecer as permissões e desconfianças de pais em relação à presença docente masculina na educação infantil. Este trabalho desenvolve em sua dissertação inicial a apresentação das relações de dominação, reprodução, relação de poder, e gênero, defendidas pelos autores: Enguita (1889), Althusser (1985), Foucault (1987) e Louro (1997).

Palavras-chave: Gênero. Poder-Saber. Docência Masculina. Educação Infantil

²¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

²². Pedagogo. Psicopedagogo. Mestre em Educação e em Psicologia. Doutor em Educação e Psicologia. Professor do Curso de Pedagogia da UVA. Coordenador do Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividade – LATEGS.

Introdução

Esta pesquisa surge como trabalho de conclusão do período de preparação acadêmica do curso de graduação em pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Para este fim, foi pesquisado um fenômeno presente no chão escolar e que se apresenta particularmente importante devido à presença do número tímido, porém real, de homens que adentram os espaços universitários dos cursos de licenciatura e futuramente estarão nos espaços escolares com o objetivo de serem professores. Esta realidade se apresenta ainda mais desafiadora quando falamos da docência masculina situada na educação infantil.

A partir desta perspectiva, busca-se entender os estranhamentos, desconfiâncias e posturas de pais frente à docência masculina na educação infantil. Esta relação surge como pesquisa, preferencialmente, através de minha relação pessoal com a docência escolar nas séries iniciais e para o entendimento de como se dão estas relações na educação infantil, uma vez que tivemos acesso a relatos que me causaram temor em relação à presença do homem neste nível de ensino. Neste sentido, tem-se como objetivo: conhecer o pensamento, as posturas e as permissões dos pais frente à docência masculina na Educação Infantil.

Falar de gênero e mais especificamente da docência masculina, merece destaque devido à existência de uma supremacia feminina dentro do espaço escolar, esta afirmação se sustenta pelo grande número de professoras que atuam na área e pelo nível de aceitação que as solidificaram dentro deste contexto escolar (VASCONCELOS, 2014). Esta conjectura pode perpassar por muitas camadas do processo educacional e inclusive superar os muros da escola, sendo legitimada e gerando conceituações que dificultam a presença de homens dentro deste processo educativo.

Neste sentido, podemos de modo geral, perceber a presença masculina, particularmente na educação infantil, como um elemento quase inexistente e desafiador, restando para os profissionais que se aventuram dentro desta realidade encontrar desafios que nem sempre serão superados.

Para entender melhor uma fração desta disparidade entre homens e mulheres nas salas de aulas e os porquês de como se dão estas relações de poder, procuramos identificar o ponto de vista dos pais que entregam seus filhos aos cuidados da escola. A partir daí nos pareceu prudente entender o que os pais esperam encontrar, seus conceitos sobre o tema, sobre as disputas de gênero e as motivações que as originaram, bem como outras possíveis causas que alimentam estes discursos excludentes.

Para trilhar este caminho elucidativo e entender melhor como se dá este olhar, referente à presença da docência masculina, estas posições serão apresentadas e analisadas na pesquisa através de um questionário aplicado com os pais e responsáveis de crianças majoritariamente inseridas na rede pública de ensino. Os pais e responsáveis que elencaram os dados da pesquisa possuem filhos inseridos na escola Deputado Pery Frota, localizada no distrito de Patriarca da rede municipal de educação de Sobral – CE, localizado na zona norte do estado do Ceará.

A origem e a função social da escola

As relações que aparecem aqui estão ligadas ao surgimento da escola, seu uso social e o estabelecimento da mulher como ícone principal desta estrutura. Assim, serão apresentadas neste trabalho, algumas motivações históricas que levam a perceber que estas relações não surgiram do nada e certamente permanecem vividas, podendo estes acontecimentos fugirem do conhecimento explícito dos envolvidos nestas ações, no entanto, não perdendo a influência em suas atitudes, regendo suas escolhas e provocando assim, os estranhamentos que iremos desvendar aqui.

Por este motivo, faz-se necessário o entendimento dos fatores que evidenciem as verdadeiras motivações que deram aos homens os desafios, que enfrentam dentro do espaço escolar e que, certamente, afetam as relações fora dele. Portanto, entender como a escola e o ser mulher na docência surgiram, é necessário para expor como se deu estas relações já na origem da escola até chegarmos aos hábitos que conhecemos.

Para estes fins, este trabalho percebe a escola de acordo com as afirmações de Enguita (1989), quando expõe a escola como espaço propício para proliferação das culturas produtivas, assim apresenta a existência de uma incapacidade parcial da instituição familiar para iniciar as jovens gerações nas relações sociais existentes (ENGUITA, 1989, p. 108). O autor desenvolve aí uma crítica que evidencia as relações de poder e reprodução, na qual uma minoria majoritária de pessoas domina em relação às demais. Esta incapacidade das famílias não seria percebida diretamente pelo autor, mas sim, seria apresentada como sendo a desculpa para criação de uma instituição que pudesse realizar a preparação destas crianças para uma futura vida social (laboral), posteriormente afirmaria que a instituição mais preparada para esta tarefa seria a escola.

Os jovens certamente, poderiam aprender seus ofícios apenas com o convívio dos pais, como era exercido em várias civilizações e culturas existentes na história humana, nas quais a profissão era uma herança familiar. Desta forma, a formação e a educação das massas possuíam um cunho voltado ao determinismo social, no qual os indivíduos não poderiam determinar meios alternativos de formação, a não ser aquela imposta a elas.

Embora o discurso social para as massas venha a ser o de preparar as populações para o trabalho e dar-lhes os meios para o sustento, a preocupação era justamente outra, pois os modos de produção estavam mudando e nascia aí, a necessidade de outras habilidades, que seriam importantes para que os jovens pudessem ingressar como bons trabalhadores. Mas, para que este plano fosse concretizado, os laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender as relações de dependência nem a autodisciplina necessária (ENGUITA, 1989, p. 108), atribuindo assim, à ligação emocional, a culpa da incapacidade familiar e a existência da necessidade de outros aspectos de instrumentalização que se julgavam importante a serem assimilados.

Embora, esta afirmação esteja contextualizada na idade média, é justamente na historicidade do trabalho humano que está a motivação do surgimento da escola. Estamos nos atendo a este aspecto para afirmar que a escola possui a função, tal como afirmado por Althusser (1985), de reproduzir ferramentas para suprir as demandas sociais vigentes.

Portanto, não é difícil perceber a escola como a “cuidadora” e legitimadora de uma demanda social vinculada com as necessidades coletivas e produtivas.

Ao mesmo tempo, que Enguita (1989) apresentava as preocupações dos senhores feudais em relação aos complementos na formação do povo para a manutenção do seu poder, expõe também a possibilidade de consequências destas ações:

Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (ENGUITA, 1989, p. 110).

Outro elemento que causou o fortalecimento e a legitimação da escola surge com a invenção da infância e a evolução de leis protecionistas para as crianças. Neste contexto, a infância passou a ser vista como um novo fenômeno do ciclo de vida, surgindo à valorização da criança, período em que elas foram vistas como sujeitos sociais (SARMENTO, 2003), rompendo com as ideologias que dominavam as gerações anteriores, nas quais as crianças eram vistas como adultos em miniatura, por exemplo. Conseqüentemente, esses pensamentos vieram a prejudicar uma fonte de mão de obra para os industriais europeus.

Mas, para que as crianças não perdessem o contato com os elementos fundamentais que as fariam futuras operárias, estando assim, preparadas para a vida laboral, prontas para servidão e sempre obedientes aos comandos que lhes fossem dados, podemos apontar o elemento —escola como mais um mecanismo de controle, conforme as afirmações de Enguita (1989, p. 114):

instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas.

Pensamentos similares podem ser encontrados em Vasconcelos (2014, p. 36):

A escola se configurou, e ainda se configura, como a instituição perfeita tanto para os funcionalistas quanto para os liberais a partir do encontro com as crianças. Os funcionalistas pensavam que, educando os indivíduos desde pequenos, estes não se desvirtuariam quando adultos. Já os liberais preparariam desde cedo mão de obra capacitada. Nesta dinâmica, a educação infantil, em suas diversas configurações (creches, maternais, pré-escolas, jardins de infância) se constituíram como lugares/fôrmas de humanos. Esperava-se que entrassem pessoas e saíssem “cordeiros” e “cordeiros” bem treinados.

Esta visão preparatória das escolas confirma as afirmações de Althusser (1985), que apresenta a escola como um aparelho reproduzidor de uma ideologia própria da sociedade que detém o poder, pois segundo ele, baseado nas ideias marxistas —A

condição última da produção é, portanto, a reprodução das condições da produção (ALTHUSSER, 1985, p. 09).

Esse posicionamento representa justamente a necessidade de sobrevivência do *status quo*, que legitima as ações capitalistas através dos meios produtivos, fortalecidos e alimentados pelos discursos reprodutivos que a escola direta ou indiretamente transmite aos que delas se compõe.

Com as mudanças exigidas pelo próprio sistema de produção e suas abordagens, mesmo que sutis, provocam o surgimento de novas ordens econômico-sociais e por sua vez, de um novo formato de trabalhador.

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUIA, 1989, p. 113).

Neste contexto, a fé, esperança, obediência, resignação, respeito, humildade e outros elementos da boa conduta parecem necessários para que as relações de poder dos padrões continuassem ativas e fortalecidas. Assim sendo, a disciplina surge como elemento vital na realização das empreitadas fabris, pois a disciplina faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades e acelera os movimentos (FOUCAULT, 1987). Foucault representa aqui as utilizações da disciplina para o militarismo e a compara com as aplicações corporativistas, nas quais a disciplina continua a moralizar as condutas, mas cada vez mais ela modela os comportamentos (FOUCAULT, 1987).

Para o autor, existe uma relação entre o saber e o poder dentro da sociedade moderna, que busca evidenciar uma determinada verdade. Esta verdade procura validar as discussões que vemos até o momento, em prol da dominação da ideologia humana. Assim, para Foucault, há uma relação em que o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (FOUCAULT, 2007, p. 80).

Estas abordagens tornam-se necessárias para entender justamente os surgimentos destas negações que permeiam as relações do docente masculino em sala de aula da educação infantil. Estas relações evidenciam a força dos discursos da professora, estabelecendo dentro deste processo, verdades que se cristalizam como sendo as únicas e inquestionável aplicação. A relação de verdade absoluta, na qual nos referimos, está pautada na presença inquestionável da mulher no espaço escolar de educação infantil e o inverso quando se fala da docência masculina neste mesmo contexto.

A mulher professora: entre a legalidade legislativa e a aprovação social heteronormativa

Atendendo aos pressupostos até o momento apresentados, faz-se necessário para aprofundamento do olhar referência a visão da profissionalidade docente masculina na educação infantil, enfatizar a legalidade das perspectivas normativas existentes em nosso país no tocante aos requisitos para o ser professor.

Ao expor as necessidades legais que determinam os elementos necessários para que o indivíduo venha a ser efetivamente um professor, verifica-se a isonomia legal tendo como critérios os elementos puramente formativos dos indivíduos.

Para estes fins podemos destacar os artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), lei 9394/95. Nestes artigos da lei são definidas as prerrogativas que determinam as qualificações que os profissionais de educação básica devem atender para que possam atuar em sala de aula. Conforme podemos constatar:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB, 1996).

Com isso, podemos perceber que não existem impedimentos legais que impeçam a presença de homens a exercerem a docência da educação infantil, uma vez que atendam estas prerrogativas apontadas pela LDB.

Então, o que motiva a resistência referente à docência masculina na educação infantil?

Para responder perguntas como esta, é necessário levar vários fatores em consideração. Podemos apontar algumas possíveis relações motivadoras que responderão o porquê desses estranhamentos. Inicialmente, poderemos verificar as relações entre homens e mulheres e como são vistas pela sociedade (VASCONCELOS, 2014).

É possível perceber que mesmo com todas as evoluções sociais no que diz respeito a mulheres dentro da sociedade, muitas outras conquistas ainda estão por serem realizadas. Outras visões relacionadas ao ser homem e ser mulher ganham destaque, pois os movimentos relacionados à diversidade sexual passaram a ser debatidos e ganharam espaço legal e social.

Mesmo que estas evoluções, no tocante ao ser homem e ao ser mulher, venham ganhando novos olhares ao passo que a sociedade se abre ao desconhecido, o perceptível no âmbito escolar é justamente a contramão evolutiva do assunto, como afirma Louro (1997, p. 80 e 81): “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Em relação à queda de braço no que diz respeito a gênero dentro do espaço escolar, poderemos encontrar uma resposta bem clara quando nos questionamos: Quem é o responsável natural pelos cuidados dentro do espaço de educação infantil?

O primeiro personagem que nos vem à mente quando nos fazemos este questionamento é a professora (mulher). Esta personagem certamente possui sua importância no processo de evolução social da educação como um todo, porém a questão aqui a ser levantada está relacionada a outros elementos que, inevitavelmente, estão ligadas à pedagogia da professora.

A questão a ser levantada aqui é similar à proposta de Louro (1997) quando levanta a questão de qual o gênero da escola. A autora afirma:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 1997, p. 88)

Frente a isso, é necessário analisar as relações e as várias funcionalidades da escola. Conforme afirmamos até o presente momento, a escola possui o papel de cuidadora, garantindo a reprodução das demandas sociais nas futuras gerações. Nesta última afirmação a escola apresenta relações definidas que poderão ser classificadas e relacionadas com os gêneros que estamos discutindo. Assim podemos identificar as relações de gênero, que se apresentam bem definidas na escola. Conforme apresenta a autora ao expor percepções variadas sobre o gênero da escola:

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas.

.....

 a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento — e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens [...].(LOURO, 1997, p. 88 e 89)

A autora argumenta que as duas representações de gênero presentes no espaço escolar possuem base de existência. Pois o currículo que direciona a escola tem em seu desenvolvimento relações claras do mundo masculino e as relações de cuidado posto em práticas, inevitavelmente, assemelham-se às relações familiares que são atribuídas à professora.

Neste sentido, podemos destacar justamente, nas características de gênero feminino da escola as relações que provocam exclusão em relação à presença do homem no contexto da educação infantil. Faz-se necessário apresentar uma relação bem presente dentro do espaço escolar, onde o educar é visto pelo Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), como:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa,

ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (RCNEI, 1998, p. 23).

Estas relações de aprendizagem não compõem todas as prerrogativas existentes na educação infantil, nem justifica as rejeições na qual nos referimos neste trabalho, necessitando expor outra relação: a do cuidado, sendo entendido como:

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as **necessidades afetivas** são também base para o desenvolvimento infantil (RCNEI, 1998, p. 23, grifo nosso).

Para ilustrar nossas afirmações, destaco o trecho —necessidades afetivas do fragmento acima. Destacamos que esta afirmação dentro do contexto popular está ligada, necessariamente, às atribuições femininas e naturalmente à professora, supervalorizando sua relação e denunciando uma possível inexistência das relações afetivas masculinas. Esta visão constrói um discurso solidificado, no qual pensamos a professora como legítima presença na sala de aula.

Neste contexto a professora assume o papel de dar prosseguimento às relações que existem no lar, não necessariamente uma mãe, mas assumiria fora do contexto doméstico, uma relação parental. Surge aí, algumas críticas sobre este comportamento, que vão de encontro com o termo “a tia”. Relação esta, que o homem dificilmente poderia absorver devido à visão distanciada, bruta e insensível que se tem da figura masculina.

Estas condições são garantidas por uma série de outras armadilhas, uma delas relacionada ao determinismo social que engloba as discussões de gênero, pois desta forma, a manutenção da ordem e obediência de todos os envolvidos no processo escolar poderá ser mantida no controle desejado. Paulo Freire (1997) vislumbra em sua obra: —*Professora sim, tia não*, parte desta relação de controle que a escola, direta ou indiretamente, exerce sobre seus entes. Defende Paulo Freire (1997, p. 18):

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma —inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Seja por fatores econômicos, sociais, religiosos ou militares, a escola sempre se apresentou com um histórico de relações de gênero bem definidas e similares entre si, nas quais sempre o homem é responsável pela sobrevivência, proteção, alimentação e decisões e a mulher sendo vista como a garantidora dos cuidados relacionados ao carinho e educação. Esta visão está dentro e fora dos muros escolares e definiu uma série de padrões que solidificaram as relações que não são questionadas, pois existe no senso comum, atividades de cunho masculino e feminino bem definidas, não sobrando espaço para exceções.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com pais e responsáveis de crianças inseridas nas salas de educação infantil da Escola Deputado Pery Frota, localizada no distrito de patriarca, município de Sobral. Atualmente a escola possui 556 alunos matriculados, funcionando no turno manhã, tarde e noite, com os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental com 23 turmas, sendo 10 turmas no pólo, 4 no anexo sede, 6 no anexo de educação infantil e 3 turmas distribuídas nos anexos do Alegre e Caraúbas. Tendo uma clientela pobre na qual a maioria dos pais não possuem uma fonte de renda fixa.

A pesquisa visa entender as permissões e/ou desconfianças de pais e responsáveis frente à docência masculina na educação infantil, surge particularmente da necessidade de entender as relações que afetam a profissionalidade docente masculina, realidade que pode ser encontrada por homens que adentram as universidades com o intuito de serem professores.

Portanto, esta pesquisa define-se como quali-quantitativa, sendo a melhor forma de analisar e registrar as ocorrências sobre o tema proposto, abordando, conforme a realidade apresentada, sem interferência do pesquisador.

Sendo visto o estudo quali-quantitativa como:

[...]a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais —ecológicos e —concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p, 247).

Objetivando a melhoria da pesquisa e objetividade nas coletas de dados, foram selecionados alguns instrumentos para facilitar e enriquecer o estudo. A pesquisa exploratória possibilitou meios que segundo Gil (2008, p. 27) "as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores".

O questionário fechado possibilitou delimitar as respostas atendendo as necessidades dos objetivos propostos, pois conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas (GIL, 2008, p. 123).

Para fins pedagógicos, cada entrevistado foi classificado com o termo: questionário e a numeração que representa a ordem das entrevistas. Ex: Questionário 01, questionário 02.

Trajetória de pesquisa: estranhamento e/ou permissões dos pais frente à docência masculina

Quando falamos da presença docente masculina nas salas de educação infantil, encontramos uma relação bem clara da escassez destes profissionais e a abundância da presença feminina cumprindo este papel. Esta situação parece estar bem longe de ser

solucionada, pois quando buscamos verificar a clientela que hoje compõe os espaços de formação em vários cursos de graduação de pedagogia, seja em instituições públicas ou privadas, o que verificamos é a ausência de homens inseridos no processo e os poucos que lá estão, acabam deslocando-se para outras áreas. Isso ocorre devido às dificuldades encontradas ao resistirem ao discurso —da professora.

Através deste olhar verificamos que não haverá mudanças a curto prazo para esta problemática. Pois, se não há dentro do espaço universitário pessoas (homens) habilitando-se para tal, poderemos supor que a universidade também possui a sua própria carga de discurso excludente, assim sendo as universidades estão obedecendo às práticas existentes no espaço escolar e social.

Certamente existem aqueles que mesmo diante das dificuldades se colocam em situação de enfrentamento na tentativa de desmistificar todos estes preconceitos, estes assumem batalhas que nem sempre possuirão forças para vencer. Estas afirmações comprovam a existência de práticas discursivas que estabelecem verdades absolutas que são legitimadas pela sociedade (FOUCAULT, 2007).

Diferentemente do que ocorre na sociedade, onde a mulher encontra-se em crescente busca para encontrar o reconhecimento de seu papel social se igualando em direito e deveres ao homem, o processo de estabelecimento do homem no —mundo da mulher (na escola) parece caminhar lentamente, pois estas relações de poder e os discursos afetam a todos os envolvidos. Assim, vemos uma relação invertida de oprimido e opressor (FREIRE, 2011).

Com o desenvolvimento desta pesquisa foram identificadas 21 crianças em idade escolar que variam entre 2 e 5 anos, inseridas regularmente em salas de educação infantil. Elas se apresentam divididas em 10 meninos e 11 meninas, conforme podemos verificar abaixo:

Tabela 1: Relação quantitativa do sexo e séries das crianças.

Sexo da criança	Infa ntil II	Inf antil III	Inf antil IV	Inf antil V	Tot al geral
o Feminin		5	4	2	11
no Masculi	1	4	3	2	10
no Total geral	1	9	7	4	21

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao verificar as informações constantes na tabela, percebemos que existe uma variação entre as faixas etárias das crianças que norteiam as respostas de nossos entrevistados. Além de contemplar todas as séries pertinentes à educação infantil, na qual se destina o olhar desta pesquisa, verificou-se uma uniformidade na distribuição do gênero das crianças preservando o equilíbrio dos resultados aferidos, fonte para alcançar os objetivos deste trabalho.

Tendo em vista que as famílias hoje, não necessariamente, se estruturam de forma tradicional e apresentam intervenções de parentes na criação e acompanhamento educacional de seus filhos, devido problemáticas relacionadas: a distância do trabalho para residência, a presença ativa da mulher no mundo do trabalho, longas jornadas de serviço e as separações dos pais, direcionou a abertura de nossas entrevistas para estes personagens que possuem participação ativa nas vidas das referidas crianças. Dentro desta conjuntura puderam fazer parte de nossa pesquisa: uma avó, onze mães, um pai, oitos tios(as).

Uma das categorias que chamou atenção na pesquisa, diz respeito à permissão dos pais frente à presença docente masculina na educação infantil, para explanação desta categoria dividimos a análise em três argumentos.

Primeiro, analisamos a aceitação da presença de professores em sala de aula, apenas ministrando os conteúdos.

Quando perguntados em relação à presença da docência masculina em sala, os entrevistados atribuíram notas de 1 a 5, sendo 1 o nível mais baixo de satisfação e 5 o mais alto de satisfação. Percebemos, informalmente, que muitos pais direcionaram suas respostas a exclamar que o importante seria ser professor (indiferentemente do gênero deste) e que se possuíam a formação para tal, não haveria problemas. Esta percepção da entrevista fica evidente ao verificarmos a tabela que segue:

Tabela 2: Nível de satisfação dos pais em relação à presença docente masculina na educação infantil.

Nível de satisfação referente à presença docente masculina na Educação Infantil.	Quantidade de entrevistas que marcaram os respectivos níveis de satisfação.
1	3
2	1
3	2
4	2
5	13
Total geral	21

Fonte: Elaborado pelos autores

Para o entendimento do segundo plano de raciocínio, verificamos a existência de uma estrutura escolar voltada para o auxílio emergencial das necessidades básicas das crianças de educação infantil, como: idas ao banheiro para necessidades fisiológicas, banhos e outros, cumprindo assim as relações de cuidado que o educador deve exercer em sua profissionalidade docente. Neste item, foi verificado que: professoras, auxiliares dentro e fora de sala e até mesmo de serviços gerais agem neste sentido, o que é necessário salientar é o fato de todos serem do sexo feminino.

A predominância da presença feminina nos cuidados mais delicados e relações de cuidado junto à próxima afirmação, confirma as relações de exclusão do homem no

processo como no todo, não permitindo que eles possam exercer suas funções de forma plena, conforme expõe as relações do RCNEI, anteriormente citado.

Para entender melhor o que atribuímos aqui como exclusão, foi perguntado aos entrevistados sobre quem acompanhava as crianças ao banheiro quando necessitavam destes cuidados. Identificamos que apenas 4 entrevistados afirmaram que as crianças usam o banheiro sozinho, ou desconheciam sobre esta questão, ficando 17 entrevistados com as opções que responsabilizam a professora e auxiliares na realização destas tarefas.

Neste mesmo raciocínio, foi questionado aos entrevistados se estas mesmas necessidades poderiam ser auxiliadas por um professor (homem). Neste momento, as relações a que este trabalho se propôs investigar começam a evidenciar-se, pois nas afirmações fornecidas, percebemos as relações levantadas no início do trabalho, referente aos desafios enfrentados por homens ao adentrarem o espaço escolar, mais incisivamente na educação infantil. Começa, nas afirmações dos entrevistados, a se manifestar os receios que vínhamos afirmando. Poderemos perceber as respostas dos entrevistados ao observar as informações abaixo:

Tabela 3: Nível de satisfação dos pais em relação a presença docente masculina na educação infantil.

Permissão em relação a condução de crianças para necessidades básicas.	Percentual de entrevistados
Não permito	47,6%
Permito	38,1%
Permito moderadamente	14,3%

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados apresentados até o momento nos levam a perceber que mesmo existindo aprovação para que homens possam estar dentro do espaço escolar ministrando conteúdos, ainda sim, existe a reprovação por parte dos responsáveis, quando estamos falando de certas tarefas que não seriam questionadas se executadas por mulheres, mesmo que legalmente não exista nenhum tipo de proibição destas ações.

Por fim, para concluirmos a abordagem referente à aceitação da presença docente masculina na educação infantil, percebemos que dependendo do sexo da criança, as relações de permissão também mudarão, havendo uma correspondência que pode ser verificada a baixo:

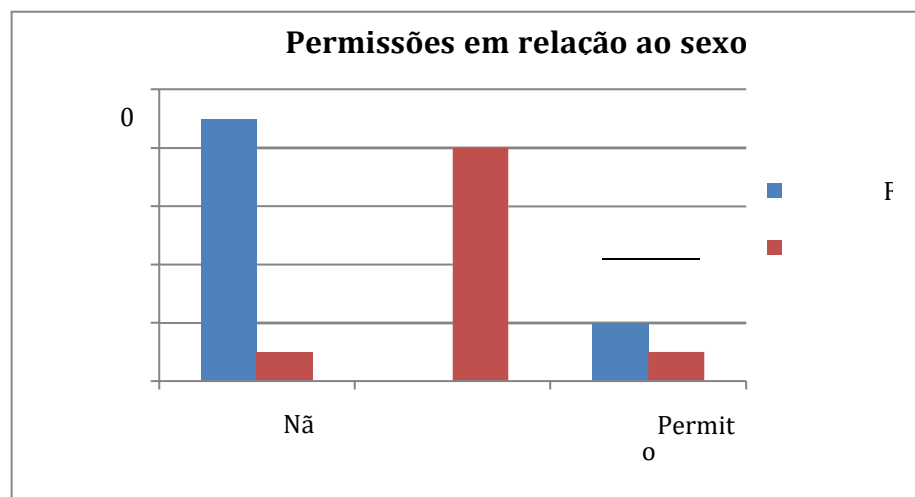


Figura 1: relação entre aceitação da docência masculina e sexo das crianças.

Está muito claro perceber que os 38,1% referentes às aceitações apresentadas na (Tabela 2), são majoritariamente de responsáveis por crianças do sexo masculino. Esta afirmação evidencia que pais e responsáveis por meninas não aceitam que suas crianças tenham relações de cuidado (entendidos como dar banho, realizar necessidades fisiológicas e higiene em geral) realizadas por professores homens.

Com estas afirmativas apresentadas pela figura 1, entramos na categoria de desconfiança em relação à presença masculina na educação infantil. Esta relação se amplia quando perguntados sobre os pontos negativos referentes à presença do docente masculino na educação infantil, os entrevistados tiveram o posicionamento de justificar não haver problemas, mas estão nas afirmações dos que reprovam, as respostas para justificar as desconfianças sobre a docência masculina, no questionário 21, o entrevistado afirmou: —Homens não têm habilidade para cuidar de criança, é rara a exceção. Afirmação similar pode ser identificada no questionário 04 ao expor:

— Homens não são carinhosos.

Mas está no questionário 05, a afirmação mais direta sobre a questão da rejeição, não especificamente da docência masculina, mas do conceito que se tem sobre o ser —homem como um todo. Pois quando perguntada sobre qual o ponto negativo em relação à presença docente masculina na educação infantil, a mãe expressou medo em relação ao contato permanente de sua filha com um homem. Ela apresenta como justificativa de seu medo e preocupação com possíveis casos de pedofilia.

Posteriormente um comentário, desta vez de uma avó, faz uma relação indireta à preocupação apresenta no questionário 05 sobre pedofilia, ao expressar que hoje em dia não se podia confiar nem mesmo nos pais. A questão levantada aqui não diz respeito ao profissionalismo do homem enquanto professor, mas sim à própria concepção que se tem da figura masculina.

Considerações finais

As relações apresentadas aqui surgiram da necessidade acadêmica de conhecer alguns fatores da realidade escolar. A análise deste trabalho apresentou as aceitações e/ou

desconfianças de pais e/ou responsáveis frente à docência masculina na educação infantil. Percebemos uma relação cultural e social que evidencia a existência de uma predominância de gênero na docência da educação infantil. Estas relações são traduzidas em discursos que promovem a presença feminina como sendo a legítima, levando a exclusão masculina neste processo.

Foi verificado que em relação à presença docente, existem aceitações. Pois os discursos de pais e responsáveis que foram aferidos, apresentaram um bom percentual de satisfação em relação à presença docente masculina no espaço escolar, porém esta presença deve se limitar ao simples ato de ministrar aulas.

Outro fenômeno obtido através das aferições com os responsáveis destas crianças foi à existência da necessidade de cuidados, geralmente ligados à higiene (necessidades fisiológicas e ao banho). Embora estas relações façam parte da profissionalidade do docente da educação infantil, como já foram apontados no trabalho, o que realmente verificou-se, foi à rejeição quanto à presença do homem neste processo.

Um último fenômeno evidenciado surgiu ao analisar as não aceitações dos responsáveis em relação aos docentes (homens) na educação infantil foi o fato da rejeição estar ligada ao gênero da criança, de forma que os responsáveis por meninas foram categóricos ao negarem ao professor (homem) o direito do cuidado (contatos físicos, necessidades fisiológicas e banho).

Neste contexto, mesmo com um discurso de aceitação da presença masculina no espaço escolar de educação infantil, estes profissionais nunca poderão exercer plenamente suas funções, resumindo assim, sua atuação a uma mera exposição de conteúdos, sem que possam exercer a relação afetiva indissociável à profissionalidade docente da educação infantil.

Esperamos que este trabalho contribua para o aprofundamento e a busca da igualdade de gênero no espaço escolar. Que surjam novos trabalhos que explorem a relação do gênero masculino, uma vez que se percebe neste trabalho a existência de um preconceito profundo em relação à figura do homem. Que estas discussões colaborem com as relações de gênero na escola e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015, 22:33.
- ENGUITA, M. F. **A Face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Marianno Fernández Enguita: trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6. ed, São Paulo: Atlas, 2008.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.
- SARMENTO, M. J Imaginário e Cultura da Infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.12, p. 51-69, 2003.
- VASCONCELOS, F. U. P. e. Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino. Fortaleza, 2014. 118 p. **Dissertação** (Mestrado). PPG de Psicologia. Universidade de Fortaleza.

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA
TREMEMBÉ NO CURSO INTERCULTURAL CUIAMBÁ PELO PROGRAMA
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-
PARFOR NA UVA**

OLIVEIRA, Aline Pinto Medeiros²³

RESUMO: A comunidade Indígena Tremembé está localizada no município de Itarema no Ceará, que é distrito de Almofala. O presente texto fará uma análise dos cursos Mits e Cuiambá desenvolvidos pela Universidade Federal do Ceará –UFC e a Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. O estudo é justificado pela importância de ser aprofundado sobre a formação do professor indígena Tremembé no que se refere ao currículo atrelado às suas tradições. Portanto, o objetivo se fundamenta em analisar como ocorre o processo de formação do professor indígena e sua organização, formação continuada com premissas ao mercado de trabalho numa ecologia de saberes. O percurso metodológico deu-se por meio bibliográfico aos apontamentos de Boaventura Santos (2008) e Freire (1996) numa junção entre saber científico e saber popular que contribuem à formação continuada. Assim, este estudo é importante pois proporciona a todos os pesquisadores mais informações sobre a necessidade de dar mais visibilidade aos grupos populares, a saber o indígena valorizando a interculturalidade, as diferenças, em contribuição de uma ecologia de saberes que repercute em inovação pedagógica tanto dentro quanto fora da universidade para que não haja mais indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pois sabe-se que a extensão universitária tem sido vista como principiante no projeto universidade e raramente tem maior importância quanto aos projetos de pesquisa.

Palavras-chave: Reflexões. Formação do Professor Indígena. PARFOR. UVA.

²³ Professora pelo Programa Parfor na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA Graduado do Curso de Pedagogia e Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e Gremário Dantas – CE/RJ, Doutora e Mestre pela Universidad San Lorenzo-PY, alinepmedeiros2011@hotmail.com.

Introdução

As políticas de Educação Indígena Superior têm sido asseguradas por muitas Universidades Federais e Estaduais como a Universidade Federal do Ceará-UFC e Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA em políticas de reconhecimento e valorização desses povos através de oportunidades que essas duas universidades tiveram e têm de estar aprendendo com esses povos.

O povo Tremembé está localizado desde o Maranhão até o Rio Grande do Norte, por isso são chamados de povos da grande Almofoala, por que vêm de quase toda a costa do Atlântico. Em Itarema, vão desde uma região chamada de Córrego do João Pereira, que vai de Capim-açu, São José e Telhas, onde a FUNAI já regularizou. A aldeia Tremembé foi reconhecida desde o ano de 1857 em terras que já haviam sido doadas para que este povo pudesse com segurança habitar.

O povo Tremembé tem enfrentado muitas lutas principalmente em proteger seu território. Muitos deles têm sido expulsos de seu território por fazendeiros da região bem como têm também enfrentando perseguição pelas indústrias de energia eólica. Muitos deles têm abandonado seu próprio lar para assegurar que possa continuar vivo. Percebe-se o quanto o povo Tremembé tem resistido até hoje mesmo que isso custe sua própria vida.

Segundo (Oliveira, 1998) a cultura Tremembé ainda continua viva apesar de que esse povo ainda é massacrado pelo capitalismo e racismo estrutural, mas ainda resiste celebrando e mantendo sua espiritualidade com seus encantados, que os mantêm vivos e fortes para resistirem em história e povo.

Segundo o site G1 Ceará em 2003 saiu a notícia que alguns alunos do Curso MITS haviam se formado em curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará seria o Magistério Indígena Tremembé Superior com sua primeira turma, o que foi uma grande vitória para esses povos que até então não tinha visibilidade na plataforma do ensino superior.

Logo então, a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA mobilizou em ofertar também um outro curso para que esses povos se aproximassem mais da universidade, foi então criado o curso Cuiambá baseado num currículo compartilhado e planejado junto ao povo Tremembé, que fazem da sua própria ciência objeto de estudo. Boaventura de Souza Santos (2007) chama esse fenômeno de extensão invertida em vista de que os próprios grupos populares compartilham com a universidade seus anseios, desejos, aspirações e conhecimentos para o que for melhor para eles enquanto comunidade rompendo assim as barreiras epistemológicas que movem a universidade.

O curso Cuiambá é promovido pela Universidade Estadual vale do Acaraú-UVA através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), curso esse que faz parte dos programas da CAPES em alargar a oferta de ensino superior. Os Tremembé assistem aula em revezamento em todas as comunidades que fazem parte das aldeias Tremembé possibilitando que todos participem e assistam as aulas. Nesse ínterim, são respeitados os momentos da comunidade indígena de quando

devem ou não assistirem determinada disciplina respeitando também o tempo deles sendo assim criado o curso na perspectiva diferenciada dos padrões universitários.

O estudo é justificado pela importância de ser aprofundado o tema sobre a formação do professor indígena Tremembé no que se refere ao currículo atrelado as suas tradições. Portanto, o objetivo se fundamenta em analisar como ocorre o processo de formação do professor indígena sua organização, formação continuada com premissas ao mercado de trabalho numa ecologia de saberes.

Os objetivos específicos a) Entender como ocorre a formação do professor indígena Tremembé por meio de estudo bibliográfico b) Verificar como ocorre a organização do curso MITS (Magistério Indígena Tremembé Superior) na UFC juntamente aos seus efeitos na formação do professor indígena c) Perceber os processos de formação do professor indígena no curso Cuiambá promovido pela UVA através do PARFOR. Têm-se portanto a inquietação: quais as perspectivas na formação do professor indígena Tremembé. A hipótese se sustenta em que essa formação pode ser ou não satisfatória dependendo dos parâmetros adotados por ambas as universidades. Mas, ao longo do estudo será perceptível perceber.

O percurso metodológico deu-se por meio bibliográfico aos apontamentos de Boaventura Santos (2008) e Freire(1996) numa junção entre saber científico e saber popular que contribuem a formação profissional numa ecologia de saberes bem como com Grupioni(2006) ao tratar sobre a importância da extensão universitária como porta de entrada para os grupos populares. É qualitativa a abordagem deste estudo em vista a trabalhar com o universo dos significados, das crenças, aspirações, valores e atitudes para que se possa adentrar no campo de estudo Tremembé (GEERTZ, 1989).

Vale ressaltar que em ambos os cursos houve o processo de dialogicidade (Santos, 2008) pois neste percebe-se que foi dada oportunidade para a expressão, anseios e desejos da comunidade valorizando sua cultura e papéis sociais tanto no MITS quanto no Cuiambá principalmente quando se fala de formação profissional.

Portanto, o estudo se divide em três momentos **I) O conhecimento Pluriversitário e a Formação do Professor Indígena II) Efeitos do MITS e a Formação do Professor Indígena na UFC III) O Parfor e a Educação indígena na UVA**

Assim, este estudo é importante pois proporciona a todos os pesquisadores mais informações sobre a necessidade de dar mais visibilidade aos povos tradicionais a saber o indígena valorizando a interculturalidade, as diferenças em contribuição de uma ecologia saberes que repercute em inovação pedagógica tanto dentro quanto fora da universidade para que não haja mais indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pois sabe-se que a extensão universitária tem sido vista como principiante no projeto universidade e raramente tem maior importância quanto aos projetos de pesquisa.

Metodologia

O percurso metodológico além de ter sido bibliográfico aos apontamentos de Boaventura Santos (2008) e Freire(1996) numa junção entre saber científico e saber

popular que contribuem a formação continuada numa ecologia de saberes bem como com Grupioni(2006) ao tratar sobre a importância da extensão universitária como porta de entrada para os grupos populares, é também qualitativa a abordagem deste estudo, pois segundo (Minayo 2008) visa a trabalhar com o universo dos significados, das crenças, aspirações, valores e atitudes para que se possa adentrar no campo de estudo Tremembé (GEERTZ, 1989).

Vale ressaltar que em ambos os cursos que houve o processo de dialogicidade (Santos, 2008) pois neste percebe-se que foi dada oportunidade para a expressão, anseios e desejos da comunidade valorizando sua cultura e papéis sociais tanto no MITS quanto no Cuiabá principalmente quando se fala de formação superior (GEERTZ, 1989).

Portanto, o estudo possui validade científica uma vez que é influente no campo tanto pesquisa quanto da extensão visando o conhecimento pluriversitário.

Resultados e discussões

O conhecimento pluriversitário e a formação do professor

O estudo centrou-se nos apontamentos de Boaventura de Souza Santos (2008) que vêm tratando a importância do conhecimento pluriversitário numa proposta de ecologia de saberes que corresponde ao respeito com o conhecimento dos povos tradicionais, e, dar a eles a oportunidade de viverem com seus costumes, sua cultura, participando das tomadas de decisões sociais, e sobretudo, adentrando com seu conhecimento ao cientificismo universitário. Para isso, é necessário que as universidades oportunizem que os povos tradicionais a saber os povos indígenas estudados aqui neste documento possam ter mais oportunidades e visibilidade perante a sociedade, isso ocorre em a universidade abrir suas portas para esses povos, justamente o que aconteceu com a UFC e UVA.

O conhecimento pluriversitário e a ecologia de saberes foi recomendado por Boaventura de Souza Santos pois nele acredita-se que o conjunto dos saberes tanto o científico quanto os saberes dos povos tradicionais podem evoluir para uma ecologia de saberes de uma forma que o ensino a pesquisa e extensão possam caminhar juntos principalmente no que corresponde a formação profissional (SANTOS, 2008).

O conhecimento Pluriversitário também é recomendado por Paulo Freire quando atesta que a educação popular deve ser prioridade no contexto universitário, pois esta é uma possibilidade de aproximação entre esses setores tornando a educação um ato político, humano e cultural no desenvolvimento de instrumentos que possam aproximar o saber popular e o saber científico numa ação concreta pela escolarização sem inocência de todos os povos que fazem parte de nossa nação, num processo dialógico e democrático (FREIRE, 1996).

Não somente a participação de povos tradicionais como os indígenas, mas também a descendência afro-brasileira, ciganos, ribeirinhos, povos de terreiro, povos do sertão todos estes que fazem parte de classes que na maioria das vezes são subalternizadas por nossa sociedade, pelo sistema capitalista que jaz engendrado em nossa sociedade desde

os tempos de colonização como se fosse um câncer que quanto mais mexe se espalha mais entre nós como incurável.

Nesse entendimento a participação dos grupos tradicionais dentro da universidade abre portas para frear o capitalismo e sobretudo abre portas para que esses povos possam também ter a oportunidade de expor seus conhecimentos dentro de um processo de formação profissional já que não é possível mudar a nossa história de exploração de nossos povos primeiros.

A participação popular por meio da oferta de cursos universitários segundo (Correa, 2003) oportuniza os povos tradicionais a atravessarem os muros da universidade num processo de participação popular e organização curricular para que os professores possam ressignificar sua prática pedagógica transformando-a em práxis na propagação dos saberes.

Mas, a oferta de cursos de nível superior requer também investimentos, pois alguns relatos mostram que a formação continuada é ofertada, mas não há subsídios financeiros para que se possa manter os povos tradicionais estudando, tudo isso em vista de que estes não tem condições nem de assistir as aulas, pois requer recursos de deslocamento e alimentação ficando cada vez mais difícil também destes povos adentrarem no mercado de trabalho, este fato foi relatado pelos próprios povos indígenas localizados em Itarema.

Mas, estas são algumas provocações as universidades e também ao governo que falsamente nos dar a ideia de que somos incluídos. Mas, este nos dar apenas uma esmola básica de saúde, educação, moradia. Mas, como diz Grupioni 2006 é preciso insistir no fato da escolarização/formação que seja capaz de preparar os povos indígenas para adentrarem ao ensino superior e sobretudo a uma formação que não desrespeite suas crenças e suas práticas tradicionais.

Portanto, pode-se perceber que o conhecimento pluriversitário numa junção de conhecimento científico e popular reconhece-se os povos tradicionais sem ferir seus valores oportunizando uma formação que possa condizer ao seu modo de vida, espiritualidade e principalmente que lhe possa dar condições a continuidade de sua luta pelo reconhecimento e visibilidade social. Isso sim é inovação pedagógica, é rompimento epistemológico de padrões que a universidade prega como sendo aceito pelo mundo técnico-científico.

A fusão dos conhecimentos dos povos tradicionais e do poderio universitário conduz a uma ecologia de saberes acreditado por Boaventura. Essa parceria visibiliza esses povos fazendo-os protagonizarem sua história não só em sua própria comunidade como na sociedade, pois segundo Grupioni (2006) aqui existiam mais de 6 milhões de indivíduos portando sua cultura específica, ou seja, os povos indígenas que tinham nas mãos o poderio de seu território, mas que foi tomado pelos colonizadores sofrendo até hoje o afundamento de seus costumes e cultura.

Portanto, a racionalidade da formação do professor indígena não deve ser compreendida a racionalidade técnico-científico da academia não numa disputa de validação de conhecimentos, mas pautada num modelo emancipatório de Paulo Freire

baseada no dialógico e na autonomia bem como no respeito a todos esses povos, libertar, portanto esses povos dos paradigmas epistemológico-acadêmico.

É importante pensar também nos processos teórico-metodológico de formação superior indígena em vista de que o professor branco já tem seus apontamentos, tem onde ir buscar ajuda, mas o professor indígena precisa de elaboração de materiais, com objetivos e montagem do programa (GRUPIONI, 2006, p.25) (...) cabe a eles (indígenas) a elaboração de todo o projeto político pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação.

Portanto, é preciso pensar não somente em oportunizar a formação dos povos tradicionais, a saber dos povos indígenas, mas repensar também as ementas das disciplinas levando em consideração os conhecimentos destes, o que vão precisar para a sua práxis profissional e quais modelos irão adotar. Sabe-se que não é um processo fácil, mas que deve ser construído por ambas as partes. (CANDAUI, 2010)

Efeitos do MITS e a Formação do Professor Indígena na UFC

O MITS, curso Magistério Intercultural Tremembé Superior foi um curso de nível superior ofertado pela Universidade Federal do Ceará-UFC numa proposta de levar até a aldeia indígena Tremembé o nível superior, o curso teve como proposta a propagação da oferta em ensino superior aos indígenas com um currículo diversificado apostando num tipo de formação o qual propunha a protagonização dos próprios indígenas junto a universidade na leitura de documentos, na identificação de sua história num processo de resgate de sua própria identidade.

O MITS teve grande contribuição pois proporcionou novas epistemologias que a olho nu por assim dizer em ótica científica não poderia dar certo. Houve tamanho rompimento científico nos parâmetros universitários.

Pode-se dizer que os próprios indígenas se valorizaram mais enquanto povo e enquanto comunidade. O MITS aguçou mais a luta deles pela terra em proteger seu ambiente, sua cultura, suas memórias. O MITS deu a eles próprios mais valorização de si mesmos, de seu modo de vida e protagonização social por meio do diálogo com a Universidade.

É importante, portanto, que cada pesquisador possa reconhecer os espaços de cada comunidade de povo tradicional como espaço de aprendizagem, de luta e resistência, apoiando essas comunidades, valorizando seus conhecimentos suas vivências no intuito de estreitar os laços com essas comunidades e não monopolizando os conhecimentos.

Nesse ínterim, se faz necessário que a Universidade leve aos povos tradicionais a formação profissional, mas com metodologias dos cursos que não sejam ditatoriais ou mandatárias, mas que o pesquisador vá para aprender e compartilhar o que sabe num processo dialógico para que este possa ressignificar sua própria prática. Ressalta-se também que muitas comunidades têm desabafado que são apenas objeto de pesquisa e que abrem as portas para o pesquisador e este muitas vezes não dá retorno quer apenas enriquecer o currículo.

Segundo Candau 2010, o pesquisador deve atentar a importância que a extensão universitária deve ter na mobilização e diferença nas ações da universidade que venha principalmente a ofertar possibilidade de formação superior as comunidades tradicionais.

É interessante, que no curso de formação indígena no MITS os próprios indígenas também eram professores no curso de formação, pois somente eles tinham determinados conhecimentos que nem na academia era possível experienciar.

Acompanhar também o que acontece ao nosso redor enquanto comunidade e país é essencial para que seja possível frear o controle social pelo Estado. Muitas universidades têm se reunido para promover ações de extensão que incluam as comunidades tradicionais pela possibilidade do giro decolonial global, ou seja, possibilitar a protagonização e participação social de todos os povos na promoção de um mundo mais igualitário e justo.

A formulação de políticas públicas que incluam oportunidades de formação profissional superior e continuada para povos tradicionais deve ser uma luta constante não somente por esses povos mas também pelas universidades. Fazer alianças deve um dos propósitos de cada pesquisador enquanto universidade na promoção da reconfiguração dos saberes. Esse processo muda a capacidade desses povos de perceber o quanto tem poder e força de inserção social, por isso o processo de dialogicidade deve ser contínuo da universidade com os coletivos e esse reconhecimento ajuda na reconfiguração da prática transformando-a em práxis social (TREMembÉ, 2015)

É preciso frisar que o MITS trouxe também reflexão aos indígenas quanto aos modelos engessados que a universidade propõe em sempre na sala de aula ter aquela liderança, aquela autoridade do professor, diferente do modelo de vivência adotado por eles em ser apenas uma roda de conversa e sair da informalidade, é também necessário que a universidade possa rever esses padrões.

Portanto, o padrão de formação continuada deve ser pautado dentro da racionalidade de cada povo de cada comunidade em um pensamento contra-colonial para romper com essas tradições, é já uma forma de libertação e liberdade de padrões ditatoriais que impõe nosso modo de vida, de escolher de pensar e de viver (WALSH 2012). Com o MITS foi dado um grito de liberdade, de possibilidade, de reconhecimento de lideranças indígenas, fortaleceu-se a luta destes pela terra na escuta aos troncos velhos e resgate de sua própria identidade.

O Parfor e a Educação indígena na UVA

O Programa Nacional de Formação de Professores, o PARFOR, trouxe mais uma vez oportunidade ao povo indígena Tremembé a cursar nível superior, até para aqueles que já tinham cursado o MITS. Eles neste curso também têm currículo próprio ao qual foi produzido pelo responsável do curso e pelos próprios indígenas. Algumas ementas e disciplinas foram feitas e ministradas por eles mesmos que já trabalhavam com o MITS.

É, portanto, necessário o reconhecimento dos povos tradicionais dentro da própria universidade numa perspectiva de rompimento de epistemologias europeizadas engendradas no mundo acadêmico.

Foi proposto estudar no currículo do curso Cuiambá crenças, costumes, flora de seu próprio povo num processo também de parceria com químicos da própria universidade onde estes faziam o processo de estudo químico das plantas e o indígena e processo de uso, esse é um processo realmente que emociona enquanto pesquisadores, pois pode-se ver aí o verdadeiro processo dialógico e colaborativo dos saberes científico e popular que vai além dos muros da academia.

Repensar a organização curricular, as sequências didáticas no processo de formação de profissional deve requerer também humildade por parte da universidade em reconhecer os conhecimentos e espiritualidade não somente dos povos indígenas, mas também da benzedeira, da rezadeira, da meizinheira, dos conhecimentos provindos dos quilombos, dos ciganos, enfim de todos os povos que compõem nosso povo.

Esses povos são os subalternizados que nunca conseguem realmente chegar a universidade e ou ter sua cultura reconhecidos, estes possuem uma luta comum de emancipação de um sistema opressor fundado em padrões colonialista que impõem um racismo estrutural de todas as espécies que tem contaminado nossa sociedade.

A UVA modificou sua forma de fazer ciência respeitando o lugar de fala do índio quando o professor do curso Cuiambá relata que precisou se adaptar aos padrões, desejos e anseios dos indígenas para contemplar seu conteúdo da aula, essa deve ser a racionalidade das universidades, sair do modelo patriarcal na visibilidade dos grupos étnicos numa visão emancipatória e libertadora.

A concepção de docência vai além de metodologias pré-estabelecidas, vai a uma visão de construção conjunta dos processos de formação baseado em influências descolonizantes como novos processos de aprendizagem, esse sim é um verdadeiro processo de inovação pedagógica dentro do fazer universitário.

É preciso, portanto que os novos professores, a saber o professor indígena, possa se reconhecer enquanto professor na construção de uma identidade que não se deixe infectar pelos padrões chamados civilizatórios que querem ditar nosso modo de viver, de pensar, de ser, de saber, pois no próprio indígena foi mudado sua forma de falar, de casar, de vestir e até seus padrões de felicidade o que também é visto em nossa sociedade.

Portanto, o Parfor proporcionou e proporciona oportunidade a universidade de sair do lugar de conforto e ver de perto a luta do povo indígena e se encantar com sua cultura, valores, espiritualidade e principalmente contribui com seu processo de formação profissional respeitando sua identidade, mas ainda precisa melhorar muito em seu processo de condução do curso que ainda volta-se para os padrões da racionalidade de formação da Universidade.

Considerações finais

Portanto, o curso intercultural Cuiambá possibilitou aos indígenas também a continuidade do reconhecimento de sua identidade, assim como o MITS. Este rompe e faz fissuras no modelo tradicional da formação de nível superior. Este modelo diz respeito a cultura de povo que muitas vezes é desacreditado por muitos pesquisadores infectados pelo sistema capitalista.

Percebe-se que ainda é necessário romper com a visão tradicional de currículo pautado nos padrões da racionalidade acadêmica. Isso nos mostra que os desafios ainda são muitos em construir um currículo pautados no respeito a crença, valores e costumes dos povos, desafios estes que impedem as comunidades a ascensão ao nível superior, e quando conseguem não se sustentam na universidade devido a não se ajustarem aos padrões e modelos ainda colonialistas.

Muitas questões sociais como essas de levar formação profissional a comunidades tradicionais é ainda um processo de superação para as universidades que são enfraquecidas e muitas vezes engolidas pelo sistema capitalista que só visa a mão de obra qualificada para apenas contemplar seus interesses. Somos ainda tratados com objetos de capital.

Precisamos, pois, dar um basta em sermos objetos do Estados e estar prontos para dialogar com as comunidades sejam elas indígenas, de quilombos, de terreiro enfim todas estas que fazem parte de nossa sociedade, rompendo então as amarras do estado.

O rompimento dos padrões epistemológicos de formação podem ser um bom começo para a mudança. Realmente, com as reflexões aqui apresentadas constatou-se que a inquietação: quais as perspectivas na formação do professor indígena Tremembé, que esta ainda segue padrões colonizantes principalmente na forma da condução do curso. Na hipótese se sustenta em que essa formação pode ser ou não satisfatória dependendo dos parâmetros adotados por ambas as universidades em ambas as Universidade, são satisfatórias em oportunizar a dialogicidade tanto na UFC quanto na UVA, mas infelizmente os padrões de condução do curso ainda são os mesmos.

Há, portanto, na Universidade esperança de que as mudanças e melhoria na qualidade da oferta de curso de formação superior venha a ser cada vez mais próxima das realidades dos povos tradicionais almejando assim um processo inovação pedagogia numa ecologia de saberes.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, Luiz G. M. **Trabalho e subsistência, Almfala: aspectos da tecnologia e das relações de produção**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1973. (Dissertação de Mestrado).
- CANDAU, Vera Maria Ferrão & Russo, Kelly. **Interculturalidade e educação na américa latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CORREA, Edison José Correa. **Extensão Universitária, política institucional e inclusão social**. Revista Brasileira Extensão Universitária, v 1, n.1, p12-13, jul- dez 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LCT, 1989.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- G1 CEARÁ. **Tribo Tremembé, no Ceará, forma 1º turma de universidade federal do NE**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/nosso-ceara/noticia/2013/04/tribo-tremembe-no-ceara-forma-1-turma-de-universidade-federal-do-ne.html>> Acessado em 13 de maio de 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- OLIVEIRA JR., Gerson Augusto de. *Torém: brincadeira dos índios velhos*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.
- SANTOS, B.S; & FILHO, N.A. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almediana Editora, 2008.
- SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007: 3-46.
- TREMEMBÉ, Vicente. **Projeto Pedagógico Uru da diversidade dos Saberes Tremembé**. Itarema, CE, 2015.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Série Pensamiento decolonial**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.

TRÂNSITO PARA TODOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DA COSTA, Raimundo Nonato²⁴
ASTIGARRAGA, Andrea Abreu²⁵
TABOSA, Maria Neusita²⁶

RESUMO: Este artigo é resultante de uma experiência no estágio supervisionado na Educação Infantil V, realizada na escola Pro-infância Rita Maria da Silva, localizada na cidade de Graça, região norte cearense, cuja temática surgiu a partir da problematização vivenciada na cidade de Graça onde ocorreram na época, vários óbitos por falta de atenção dos pedestres, demandando por parte da escola, uma efetiva educação no trânsito. O objetivo deste estudo foi descrever e analisar uma prática pedagógica interdisciplinar na educação infantil, realizada no curso de Pedagogia, Primeira Licenciatura, do Plano Nacional de Formação de Professores para a Escola Básica – PARFOR, no período de 2018.2. As reflexões teóricas foram baseadas em algumas legislações: Constituição Federal do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96); e autores: Fazenda (1999); Soares (2010), dentre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma prática pedagógica interdisciplinar com elaboração e aplicação de projeto na educação infantil. Com base nos resultados obtidos, chegamos a algumas conclusões tais como: o estágio supervisionado é um rico processo de reflexão crítica acerca da relação teoria-prática, cujo resultado objetiva a transformação da realidade social e escolar. Nesse sentido, a formação da consciência das crianças acerca dos cuidados com a prevenção de acidentes de trânsito deve ser uma ação permanente por parte da escola, da família e da comunidade local.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação para o Trânsito. Estágio Supervisionado.

²⁴ Graduado. Primeira Licenciatura em Pedagogia no PARFOR - UVA - Sobral – CE.

²⁵ Profa. Associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

²⁶ Professora (aposentada), Mestre em Gestão Educacional pelas Universidades: Estadual Vale do Acaraú e Internacional de Lisboa, Portugal – UVA/UIIL, Especialista em Ciências da Educação e Didática e Metodologia do Ensino Superior.

Introdução

Nos tempos atuais pode-se observar que a relação Homem x Trânsito não tem favorecido a um desenvolvimento capaz de gerar atitudes de harmonia. É que o trânsito voltou-se, sobretudo, para a informatização de suas ações, investindo em ferramentas computacionais e deixando de lado as práticas educativas de formação dos motoristas ou condutores de veículos e a prevenção de acidentes por parte dos pedestres. Isso, portanto, constituiu o principal motivo para a implementação do projeto sobre com o tema: Trânsito para todos.

Então, enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia – Primeira Licenciatura – do Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, assumimos algumas atividades como parte das atividades do estágio supervisionado na educação infantil, na escola Pro-infância Rita Maria da Silva, localizada na cidade de Graça (CE), no ano de 2018. Na época, observamos como cidadãos residentes no município de Graça (CE) que havia um índice considerável de acidentes e óbitos ocasionados pelo trânsito, principalmente o óbito de um aluno em frente à referida escola.

Por isso, buscamos realizar o estágio supervisionado nessa escola, através da elaboração e implementação de um projeto interdisciplinar, como forma de contribuir para a formação das crianças no sentido de superar esta problemática envolvendo as causas dos acidentes e os cuidados necessários, principalmente, quando se trata da educação de crianças acerca do trânsito.

O Estágio Supervisionado no processo de formação dos acadêmicos é uma atividade de grande importância porque contribui para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca da relação teoria-prática, resultando na transformação da prática pedagógica do professor que já exerce a docência ou do futuro profissional em processo de formação. Nesse sentido, o professor também influencia o desenvolvimento da formação da consciência das crianças, sobre os cuidados com a prevenção de acidentes de trânsito.

O que caracterizou este foi a necessidade da implementação de um projeto voltado para as crianças da Educação Infantil V da escola através do estágio supervisionado, voltado para o tema: Trânsito para todos: uma experiência no estágio supervisionado na Educação Infantil V, sob a justificativa de que, na época de realização do estágio supervisionado e o desenvolvimento do projeto sobre o trânsito, na dimensão interdisciplinar, o Município do Graça vivenciava o sentimento de perda por atropelamento, de um aluno desta escola.

Assim, o objetivo deste projeto foi descrever e analisar uma prática pedagógica interdisciplinar na educação infantil, com procedimentos metodológicos voltados para a observação das aulas na sala do Infantil V da escola mencionada com a elaboração e aplicação do projeto de intervenção pedagógica na dimensão interdisciplinar.

Para aprofundar teoricamente as discussões deste tema recorreremos a alguns autores como: Alarcão (1996); Fazenda (1999); Soares (2010), dentre outros. Assim

como documentos oficiais, tais como: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Sabemos que a sala de aula é um espaço fundamental para nós estagiários, porque além de ensinar estamos também aprendendo a profissão docente para sermos bons professor no futuro.

Portanto, este artigo está estruturado da seguinte maneira: 1, introdução; 2, O Estágio Supervisionado na Formação Docente; 3, Caracterização do Campo de Estágio: a escola de educação infantil; 4, Diário de Campo: atividades de educação para o trânsito no contexto da escola de educação infantil; 5, Reflexões sobre as vivências no estágio supervisionado; 6, Projetos Criativos sobre Educação do Trânsito na Educação Infantil; 7, Considerações finais; 8, Referências.

O estágio supervisionado na formação docente e a legislação educacional – LDB Nº 9394/96

Soares (2010), registra a importância do estágio supervisionado como componente curricular prático. A sala de aula da escola em que o estágio supervisionado se deu é um lugar de produção, reprodução e transformação de professores e alunos. Assim, a autora acima citada reconhece que o estágio supervisionado contribui para a mobilização e produção de saberes com a experiência de ação docente.

O desafio de exercer a docência indica os caminhos para o trabalho colaborativo e a formação de profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, entender o que se passa no espaço do estágio é muito mais do que uma experiência enriquecedora, é uma oportunidade de pesquisa para o estagiário em formação e para o professor que o recebe, que interage, ouve, fala, vivência e divide com o estagiário suas angústias e desafios.

O estágio supervisionado exigido pelas instituições de educação superior tem por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB – nº 9394/96 para os cursos de formação de docentes, conforme afirmam os autores Oliveira e Cunha (2006). Segundo esses teóricos, o estágio supervisionado além de ser uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos dos cursos de Licenciatura, é, também, uma atividade que proporciona aos alunos universitários, possibilidades para vivenciar experiências profissionais que contribuem para a inserção desses alunos no mercado de trabalho.

De acordo com Alarcão (1996), o estágio supervisionado é uma atividade tão importante quanto os demais componentes curriculares no curso de licenciatura, uma vez que propicia a vivência de experiências formativas e a troca de conhecimentos entre o estagiário e o profissional docente. Embora ainda existam docentes que consideram os estágios supervisionados como uma atividade burocrática que se limita a reproduzir técnicas de ensino, negligenciando o contexto formativo do professor, há, por outro lado, docentes que reconhecem a importância do estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor (BRITO, 2007).

Desse modo, o estágio supervisionado tem respaldo na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que estabelece a normatização do estágio dos estudantes. De acordo com o (Art. 2º) dessa lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo

do estudante”. Assim sendo, a lei defende a articulação entre ensino e campo de trabalho, ressaltando a participação das instituições concedentes (campo do estágio), visto que este é um “compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa com base em um plano de atividade desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar”. É importante salientar que essa lei traz, nos Arts. 2º e 16º, o termo de compromisso entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio, garantindo, assim, a realização do estágio pelo aluno estagiário.

Vale ressaltar que, atualmente, o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA apresenta-se nas seguintes áreas de formação em que o pedagogo poderá atuar: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular (Espaços Não Escolares), em que o pedagogo poderá atuar, além dos demais espaços escolares.

Portanto, o estágio supervisionado segundo Soares (2010) contribui para a mobilização e produção de saberes com a experiência de ação docente. O desafio de exercer a docência indica os caminhos para o trabalho colaborativo e a formação de profissionais críticos e reflexivos. Nesse entendimento, o que se passa no espaço do estágio é muito mais do que uma experiência enriquecedora, é uma oportunidade de pesquisa para o estagiário em formação e para o professor que o recebe, que interage, ouve, fala, vivencia e divide com o estagiário suas angústias e desafios.

Interdisciplinaridade

De acordo com Morin (2001, p. 115):

O movimento que este termo vem adquirindo ao longo do tempo: A interdisciplinaridade pode significar pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.

[...] No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que nos deixam em transe.

O novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão de escola, criativa, ousada, e com uma nova concepção de visão do saber e de mundo, pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo. Nesse entendimento é que, se nós professores quisermos avançar para um currículo interdisciplinar, teremos que começar a pensar interdisciplinarmente, não pela simples somatória das disciplinas curriculares, mas pela percepção do todo integrado, numa visão de totalidade. Ou seja, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber.

Segundo Fazenda (1999, p. 16), uma das características da prática escolar interdisciplinar é trabalhar com a pedagogia de projetos, que “elimina a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real, e estimula a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade”. Desenvolver projetos na escola é, seguramente, a melhor maneira de garantir a integração de conteúdos pretendida pelo currículo interdisciplinar.

Caracterização do contexto de estágio e problematização

A Creche Proinfância Professora Rita Maria da Silva é localizada na rua Euclides Augusto Ribeiro no centro do Graça, é uma escola pública de educação infantil, com um público de 269 alunos. A escola tem 1 pátio, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 sala dos professores, 1 dispensa, 5 banheiros, 1 cozinha, 1 cantina, 1 diretoria, 9 salas de aula. Essa escola funciona no horário matutino e vespertino e tem o total de 46 funcionários, sendo 32 professores, 1 diretora e 1 coordenadora, 4 auxiliares de Secretaria, 3 vigias, 5 auxiliares de serviços gerais. A escola foi inaugurada no dia 30/12/2016. O PPP e o Regimento ainda estão em construção, mas já foi cadastrada no Censo Escolar. A Creche Proinfância atende uma clientela de classe média baixa. Uma parte dos alunos é de baixa renda. A outra parte é de classe média alta.

Durante as observações realizadas, percebemos a seguinte problemática: na cidade de Graça, estavam acontecendo muitos óbitos por falta de atenção e de educação no trânsito. Nesse entendimento, consideramos essa problemática relevante devido a um acontecimento trágico que ocorreu no município envolvendo um aluno dessa escola. Um motoqueiro atropelou uma criança em frente à casa da avó dela. O motoqueiro ainda socorreu o garoto, pediu ajuda aos vizinhos ou quem passava pelo local do acidente. Levaram o menino para o hospital, mas o pequeno garoto de três anos não resistiu. Com esse acontecimento lamentável, a cidade ficou em estado de choque e os familiares do garoto ficaram revoltados.

Por isso, decidi que o meu projeto de intervenção pedagógica na Educação Infantil seria sobre a educação do trânsito, o qual foi aceito de bom grado pelas professoras e a diretora da escola.

Tomando, pois, esse fato ocorrido, percebemos que seria um motivo justificável para elaborar e desenvolver um projeto de intervenção pedagógica junto aos alunos da Educação Infantil da referida, procurando, de forma interdisciplinar, suscitar os conhecimentos através das cores, placas, números, quantidades, semáforos e faixas sobre a educação no trânsito.

Primeira fase: inserção na escola e observação da sala de aula

5.1. Primeiro dia: apresentamos a carta para a diretora, em seguida foi entrevistada a secretária da escola.

5.2. Segundo dia: observamos a sala do infantil V, com as professoras e constatamos que, na aula de rotina, havia jogos e trabalho coletivo de artes.

5.3. Terceiro dia: foi realizado um trabalho de Matemática com jogos, envolvendo a operação adição e desenvolvido em equipe. Cada aluno jogava 5 bolinhas para acertar nas latas com os números de 1 a 5. No quarto dia a maior concentração era para o registro da frequência.



Figura SEQ Figura * ARABIC 1 crianças executando atividades cotidianas

Dessa maneira, Soares (2010), reconhece que o Estágio contribui para a mobilização e produção de saberes com a experiência de ação docente. O desafio de exercer a docência indica os caminhos para o trabalho colaborativo e a formação de profissionais críticos e reflexivos. Enquanto Moita e Luna apud Bomtempo (2003, p. 5), caracterizam o estágio na formação docente como uma oportunidade para desenvolver: [...] um trabalho com projetos [...] a partir de questões contextualizadas, tudo decidido no coletivo e a aprendizagem acontecendo ao longo do processo tanto enquanto a elaboração do projeto como na sua efetiva execução prática.



Segunda fase: elaboração do projeto interdisciplinar

Quadro do projeto

Data	Eixo	Competências, objetivos a serem alcançados com os alunos	Conteúdo	Atividades
<p>Primeiro dia: 20 minutos da colhida 20 minutos para observar 20 minutos para o desenho</p>	<p>Língua Artes Movimento Sociedade</p>	<p>Sondagem de conhecimentos prévios sobre o trânsito com os alunos</p> <p>Perguntar às crianças como elas se deslocam de casa até a escola.</p> <p>Observar a movimentação do trânsito através do muro da escola.</p>	<p>Conhecimentos prévios dos alunos sobre o trânsito</p>	<p>Acolher aos alunos com aula de rotina.</p> <p>Realização de oração, cantiga de roda, samba crioula, repartir o boi, beber água, ir ao banheiro.</p> <p>Observação dos sinais de trânsito</p> <p>Desenho da rua e do trânsito da rua da escola e do meio de transporte que ela vem para a escola.</p> <p>Escrever o nome da sua rua, localização da casa de cada criança, identificação de pontos de referência de suas casas.</p> <p>Construção do jogo da memória: placas</p>

				<p>Realiza ção de uma atividade de pesquisa para casa: pedir que seus pais desenhem com as crianças as placas de trânsito que eles conhecem.</p> <p>Pedir aos pais para mandar por escrito o nome da rua onde as crianças moram</p>
Segu ndo dia	Lingua gens Socied ades Arte Código s (matemática)	Prevenir a vida na rua. Aprender a viver no Trânsito segundo as regras do semáforo. Respeitar o Trânsito. Construir um painel sobre trânsito. Marcar no relógio o tempo usado na distância entre a casa e a escola. Conhecer o dia 25 de setembro como o dia do trânsito.	Semáforo Trânsito Cálculo do tempo entre a casa e a escola Dia do trânsito	Acolhi da com aula de rotina. (Fazer oração, cantiga de roda samba crioula, repartir o boi) beber água, ir ao banheiro. Com os desenhos trazidos de casa, montar um painel Tarefa para casa: identificar e mandar por escrito o meio de transporte e o tempo que

				<p>o aluno leva de casa até à escola</p> <p>Imprimir desenhos de relógios e cada criança fazer os ponteiros de acordo com o tempo que gasta de casa até à escola</p> <p>Acolher a com a dinâmica da cadeira.</p> <p>Embarcar o da cadeira fica uma placa para formar o par.</p> <p>Fazer uma roda de conversas, a importância do trânsito para a nossa vida e falar sobre o dia do trânsito que é 25 de setembro.</p> <p>Simular um trânsito na sala da escola: ruas, semáforos, guarda, placas.</p> <p>Trabalhar lateralidade: direita, esquerda, frente, ré</p>
--	--	--	--	---

Terc eiro dia	Linguagem Arte e Movimento Natureza (ciências)	Andar com atenção nas ruas. Aprender a Passar na faixa. Compreender o processo do ar que respiramos.	Faixa de trânsito Poluição da natureza	Acolhida com uma música (olha o poste); Fazer um bingo das palavras sobre trânsito, carro, ônibus, bicicleta, moto. Poluição: ir ao pátio da escola e observar o escapamento da moto. Falar sobre a poluição do ar. Levar óleo queimado de moto e não queimado.
Quar to dia	Linguagens Raciocínio Arte e movimento Sociedade e Natureza.	Conhecer as placas de trânsito conversar sobre o que aprenderam com as placas de trânsito Pintar a letra inicial de cada placa	Placas História das placas de trânsito	Acolhida com a música olha o poste Roda de conversas Atividade dirigida com placas de trânsito

Terceira fase: prática pedagógica interdisciplinar







Conclusão

A experiência realizada através do estágio supervisionado na Educação Infantil foi muito significativa para nossa vida profissional. Foi um momento em que percebemos, no decorrer das atividades, o quanto foi possível evoluir como pessoa e profissional, através do desenvolvimento das atividades com os educandos. Percebemos também o quanto é importante a participação dos pais nas atividades realizadas na e pela escola de seus filhos.

Ficou claro que o tema abordado sobre o trânsito deixou bastante conhecimento para os alunos. E no processo de ensino-aprendizagem, a escola também foi beneficiada com o estágio supervisionado porque, além de preparar os alunos e os pais para o convívio no trânsito, ainda ficou com o material confeccionado por nós para a realização das atividades propostas.

Vale ressaltar, portanto, que no início ficamos muito preocupados com o desenvolvimento da prática do estágio supervisionado. Mas com as orientações e o acompanhamento por parte da professora orientadora do estágio, tudo foi ficando claro e compreensivo, deixando-nos mais seguros para assumir as atividades em sala de aula, com as crianças e demais profissionais da escola, destacando, entre esses, a própria diretora que, com muita alegria, fez questão de participar das atividades.

É importante salientar que ao concluir o estágio supervisionado nessa escola, vivenciamos sentimentos outrora não vivenciados e, principalmente, no momento da despedida. Contudo, o maior de todos os sentimentos vivenciados foi a alegria de saber que, muitos dos ensinamentos adquiridos sobre o trânsito, ficaram registrados na cabecinha das crianças, objetivo final de nosso projeto, visando evitar problemas de atropelamentos no trânsito, no contexto da cidade de Graça (CE).

Por último, temos o fato do sucesso do projeto na perspectiva interdisciplinar, realizado por meio do estágio supervisionado na educação infantil, o qual nos oportunizou à aquisição de uma boa qualificação profissional, novas aprendizagens favorecidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009** (*) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- FAZENDA, I. C., **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, Papirus, 1991.
- FABRIN, A. P. D. P. et al. (2010), **Uma análise piagetiana da adequação de jogos sobre trânsito disponibilizados pelos órgãos governamentais**. In: ENEPE – XV ENAPI – Encontro Nacional de Pesquisa Institucional – UNOESTE Pres. Prudente. p. 802-802.
- FERNANDEZ, C.M.B.; SILVEIRA, D.N. **Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>. Acesso em: 29 agos. 2012.
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- MIRANDA, Raquel Gianolla. Da Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 113-124. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-quec3a9-interdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 18. Ago. 2018.
- YARED, Ivone. O que é Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 161-166. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-quec3a9-interdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 18. Ago. 2018.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
*Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Educação Superior*

