

# 2018

Revista Eletrônica

## Epistemologia e Práxis Educativa

Organização:  
Antonia Dalva França Carvalho  
Ágata Laisa Laremerge Alves Cavalcanti

Vol 1  
Edição nº 1

O trabalho Pedagógico na  
Escola de Tempo Integral



Universidade Federal do Piauí - **UFPI**  
Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED**  
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação  
e Epistemologia da Prática Profissional - **NIPEEPP**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PIAUI - UFPI**



**Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga,  
Teresina, Piauí, CEP 64049-550 - Tel.: (86) 3215-5554**

**Reitor**

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nadir do Nascimento Nogueira

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Prof. Dr. Alejandro López de Lara Marin

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia de Souza Hobold

Prof. Dr. Êlcio José Corá

Prof. Dr. Pedro Seguro Romero

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alexandra Lima Silva

Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Gloria Carvalho Moura

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Maria Sabino De Farias

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raimunda Alves Melo

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacqueline Lima Dourado

**Editores**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Antônia Dalva França-Carvalho

Prof<sup>ª</sup>. Me. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcante

**Conselho Editorial Executivo**

Prof<sup>ª</sup>. Me. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcante

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Maria Sabino De Farias

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacqueline Lima Dourado

**Editor de Layout**

Ezequiel Vieira Lima Júnior

FICHA CATALOGRÁFICA  
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Revista epistemologia e práxis educativa / Universidade Federal do Piauí - UFPI,  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Núcleo Interdisciplinar  
de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional -  
NIPEPP. - Vol. 1, n.1 (1) (2017)- - Teresina : Universidade Federal do  
Piauí, 2017-

Revista Eletrônica.

Organização: Antônia Dalva França-Carvalho.

Modo de acesso: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/epeduc/issue/view/412>>

ISSN

1. Educação. 2. Educação Integral. I. Universidade Federal do Piauí.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. França-Carvalho, Antônia Dalva.  
III. Título: O trabalho pedagógico na escola de tempo integral.

CDD 370

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da  
Prática Profissional - **NIPEPP**

## Sumário

<b>1. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS CONTIGÊNCIAS DO CAMPO DE AÇÃO</b> Maria da Conceição Pires, Antonia Dalva França-Carvalho, .....	7
<b>2. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Samia Sampaio da Silveira, Antonia Dalva França-Carvalho .....	10
<b>3. A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCUTINDO CONCEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR</b> Ágata Laisa Laremborg Alves Neves, Marcus Vinicyos da Silva Oliveira , Antonia Dalva França-Carvalho .....	14
<b>4. ABORDAGENS PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> César Augusto de Jesus França , Antonia Dalva França-Carvalho .....	17
<b>5. AS ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> José Ribamar Gomes de Jesus, Antonia Dalva França-Carvalho .....	20
<b>6. COTIDIANO ESCOLAR, ESTÁGIO E OS DESAFIOS DA ESCOLA DA BÁSICA : SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR</b> Antonia Dalva França-Carvalho .....	23
<b>7. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DISCUTINDO CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA PRÁXIS DOCENTE</b> Anne Caroline Soares Dourado, Jucyelle da Silva Sousa, Ágata Laisa Laremborg Alves Neves, Marcus Vinicyos da Silva Oliveira, Antonia Dalva França-Carvalho .....	38
<b>8. NARRATIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM INÍCIO DE CARREIRA : EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS</b> Ana Luiza Floriano de Sousa, Antonia Dalva França-Carvalho .....	41
<b>9. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> Isadora Borges Figueiredo, Antonia Dalva França-Carvalho .....	44
<b>10. UM ESTUDO SOBRE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> Antonia Flávia Moraes da Costa, Isadora Borges Figueiredo, Márcio César do Nascimento Silva, Helena do Carmo Moraes de Souza, Antonia Dalva França-Carvalho .....	48
<b>11. USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA E CÁLCULO</b> Alexandre da Paixão Roldão, Antonia Dalva França-Carvalho .....	51

## PREFÁCIO

A presente obra é uma coleção de textos estudados e discutidos no âmbito do NIPEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional) vinculado ao Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, quando desenvolveu o Programa Observatório da Educação- OBEDUC. O projeto de pesquisa submetido e aprovado pela Capes intitulado “A escola de tempo integral na perspectiva da educação integral: um estudo sobre a epistemologia escolar constituída pela gestão e organização do trabalho pedagógico”. propôs a realização de um estudo que objetivou compreender a configuração da gestão e organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino em Teresina. A pesquisa configurou-se em um aprofundamento sobre a epistemologia da vida escolar construída pela prática educativa cotidiana, inserindo-se, portanto, no campo das práticas educativas, uma das categorias fundamentais da atividade humana, concebida à base de racionalidades que dominam a nossa cultura (HABERMAS, 2002). Um estudo que se insere, também, no campo teórico recente, denominado de *epistemologia da prática* cuja finalidade é conhecer a natureza dos saberes profissionais, sua integração nas atividades do trabalho e o papel que desempenham neste processo (SCHON, 2000). Nosso enfoque foi narrativo-interpretativo e estuda a voz dos atores escolares que são desprezadas por pensamentos e razões que não são restritas à subjetividade apenas, uma vez que eles são socialmente construídos (TARDIF, 2002).

A realização da investigação fomentou a produção acadêmica sobre o tema articulando a interação entre a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas da rede pública de educação básica. Seus resultados contribuíram para revitalizar e aprofundar as discussões acerca da formação para a integralidade humana, considerando o modelo de escola de tempo integral. Notadamente, o OBEDUC possibilitou ao NIPEPP e a UFPI a criação de um espaço para disseminação dos resultados das pesquisas realizadas ao longo, através de artigos completos ou resumos expandidos. Trat-se da revista denominada *Epistemologia e Práxis Educativa* através da qual o NIPEPP realiza a divulgação das pesquisas através da organização/publicação de livros; participação em eventos acadêmico-científicos.

Este número congrega, pois onze ensaios sobre a temática, a saber:

A Obra está dividida em 11 capítulos. O capítulo 1, **“A atuação do pedagogo frente às novas contingências do campo de ação”** de autoria das pesquisadoras Maria da Conceição Pires e Antonia Dalva França-Carvalho, aborda a atuação do pedagogo em espaços não escolares, atenuando sobre as atividades exercidas por eles e o papel que este desempenha no âmbito das instituições. Tendo em vista que há diferentes educações em variados espaços, em diferentes momentos e fins, da mesma forma haverá necessidade de agentes promotores da educação.

O capítulo 2, **“A epistemologia da prática escolar na escola de tempo integral da educação básica”** das autoras Sâmia Sampaio da Silveira e Antonia Dalva França-Carvalho, propõe um estudo para analisar uma versão do Manual Operacional de Educação integral, fornecido pela coordenadora dos centros estaduais de educação de tempo integral, analisando como os docentes da escola de tempo integral orientam suas ações no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos de educação básica.

O capítulo 3, **“A importância de práticas educativas para a educação ambiental: discutindo conceitos no cotidiano escolar”** As pesquisadoras Ágata Laisa Laremborg Alves Neves, Marcus Vinicyos da Silva Oliveira e Antonia Dalva França-Carvalho, aborda em sua pesquisa a importância de práticas educativas voltadas para a conservação do meio ambiente numa escola pública da cidade de Teresina, a fim de perceber a sua relevância da educação ambiental nas escolas. Visto que a atual situação ambiental do planeta torna-se preocupante com o aumento do desenvolvimento, seja ele tecnológico, social, econômico ou cultural. Acreditando que somente a partir de mudanças de hábitos e valores, podem-se ter mudanças efetivas nesse quadro.

O capítulo 4, **“Abordagens psicológicas do desenvolvimento na perspectiva de piaget, wallon e vygotsky e suas implicações na prática pedagógica”**, dos autores César Augusto de Jesus França e Antonia Dalva França-Carvalho, apresenta um estudo das três correntes da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem: Abordagem Piagetiana; Psicogenética de Wallon e Abordagem Sócio-Cultural de Vygotsky, suas bases epistemológicas, conceitos básicos e implicações pedagógicas, os quais

descrevem e explicam processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a importância da psicologia na formação do educador.

O capítulo 5, **“As abordagens de desenvolvimento e aprendizagens e suas implicações nas práticas pedagógicas”** de José Ribamar Gomes de Jesus e Antonia Dalva França-Carvalho, evidencia um estudo sobre as abordagens de desenvolvimento e aprendizagens e suas implicações nas práticas pedagógicas, visando entender como as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon são utilizadas nas questões pedagógicas, suas aplicações no processo de desenvolvimento do educando, bem como na efetiva função do professor no projeto de construção do conhecimento.

O capítulo 6, **“Cotidiano escolar, estágio e os desafios da escola da básica: sentidos do aprender e do ensinar”**, a autora Antonia Dalva França-Carvalho discute a formação docente pelas vias do estágio supervisionado e da ação pedagógica recortada do cotidiano escolar, na perspectiva de refletir sobre os desafios que a escola de educação básica impõe a este campo de formação na construção do sentido do aprender e ensinar, consequentemente desprende da realidade em que o estágio se encontra na atualidade, propondo modelos de formação capaz de torná-lo um projeto epistemológico, educativo e político que enxergue a escola pela boniteza de suas relações, pela dialética do aprender e ensinar.

O capítulo 7, **“Escola de tempo integral: discutindo concepções e experiências no cotidiano da práxis docente”**, dos autores Anne Caroline Soares Dourado, Jucyelle da Silva Sousa, Ágata Laisa Laremborg Alves Neves, Marcus Vinicyos da Silva Oliveira e Antonia Dalva França-Carvalho, traz o resultado de uma pesquisa de campo que faz parte de estudos desenvolvidos no âmbito do OBEDUC-UFPI, no intuito de desvelar as concepções acerca da educação que foram adquiridas e desenvolvidas pelo professor ao longo de sua experiência, tendo como referências duas escolas de tempo integral.

O capítulo 8, **“Narrativa de professores alfabetizadores em início de carreira: experiências e aprendizagens construídas”**, as autoras Ana Luiza Floriano de Sousa, Antonia Dalva França-Carvalho, realiza uma análise dos aspectos teóricos e metodológicos de pesquisa desenvolvida sobre a formação inicial de professores alfabetizadores, contendo também visualizações sobre eixos de análise, denominado **“Aprendizagens docentes: relação teoria e prática no contexto alfabetizador”**.

O capítulo 9, **“O projeto político pedagógico da escola de tempo integral”**, de autoria das pesquisadoras Isadora Borges Figueiredo, Antonia Dalva França-Carvalho apresenta uma análise do Projeto Político-pedagógico de uma escola de jornada aumentada, analisando este documento, as mudanças nela ocorridas e acompanhando os monitores do Projeto mais educação para que as atividades sejam melhor entendidas, visto que o Projeto Político-pedagógico da escola de tempo integral contém as mudanças necessária nas ações realizadas na instituição.

O capítulo 10, **“um estudo sobre organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral”**, das pesquisadoras Antonia Flávia Moraes da Costa, Isadora Borges Figueiredo, Márcio César do Nascimento Silva, Helena do Carmo Moraes de Souza, Antonia Dalva França-Carvalho, realiza um estudo a fim de conhecer a dinâmica organizacional do trabalho no contexto das escolas de tempo integral. Tendo como *lócus* de pesquisa duas escolas que atuam em regime de tempo integral no município de Teresina.

E finalmente, o capítulo 11, **“Uso do livro didático de história, a carta de Pero Vaz de Caminha e cálculo”**, dos autores Alexandre da Paixão Roldão, Antonia Dalva França-Carvalho, artigo aborda sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, visto que boa parte dos livros didáticos não citam este documento histórico, capaz de extrair informações valiosas para a compreensão de algumas mentalidades da época, despertando questionamentos sobre o uso do livro didático.

Esperamos que os textos apresentados nesta obra contribua para uma reflexão epistemológica e na sua práxis educativa, favorecendo uma visão crítica da realidade vivenciada no contexto educacional. Fomentando a capacidade de pensar e recriar situações para construção do saber.

Teresina, maio/2017.

Gisele de Sousa Serafim  
Antonia Dalva França-Carvalho

## A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS NOVAS CONTINGENCIAS DO CAMPO DE AÇÃO

Maria da Conceição Pires<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** A ação educativa é um ato inerentemente humano, presente nos mais variados estágios da vida e nos diferentes espaços de vivência. Assim sendo, onde houver a presença humana, haverá aprendizagens, que, por sua vez, pode ocorrer de modo planejado, numa ação intencionada ou, ainda, de forma assistemática, aparentemente sem objetivos específicos, mas, mesmo assim, podemos defini-la como ação educativa, pois modela maneiras de agir e de se portar no mundo, o que se configura em processo educativo.

Brandão (1995) afirma que ninguém escapa da educação, já que, de algum modo, todos nós estamos envolvidos nesse processo, seja ensinando, aprendendo ou ensinando e aprendendo. Essa dinâmica não se restringe aos espaços escolares, mas o extrapola, o que possibilita as variadas educações, posto que, nos diferentes espaços, se faz educação para diferentes fins.

Tendo em vista que há diferentes educações em variados espaços em diferentes momentos e com diferentes fins, da mesma forma haverá necessidades de agentes promotores dessas educações. Nesse sentido, surge a figura do pedagogo nos espaços não escolares, no intuito de atender os variados segmentos sociais.

Atentando para essas mudanças, as diretrizes curriculares nacionais de 2006 ampliam a atuação do pedagogo para além do âmbito escolar, como era conhecido e habitual, legitimando a inserção deste profissional na empresa, nos hospitais, nas ONGs e nos variados espaços fora da escola, a qual necessita de ações planejadas com o intuito de se atingir um fim.

**METODOLOGIA:** O estudo em questão tem como finalidade investigar espaços não escolares que tenham pedagogos atuando nestes segmentos, quais são as atividades exercidas por eles e qual o papel que exercem dentro da instituição pesquisada, buscando compreender a sua função e a importância do seu trabalho nesse espaço.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista OBEDUC/UFPI/CAPES

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do OBEDUC/UFPI/CAPES. E-mail: adalvac@uol.com.br

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativo-exploratória, que Minayo (1994) atribui a característica central de compreender detalhadamente o ambiente natural em que estão inseridos os sujeitos, considerando como fonte direta de obtenção de informações.

A técnica utilizada para coletar os dados foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada e observação. Esta se deu a partir de um questionário semiestruturado com perguntas claras e objetivas consistindo, desse modo, em um instrumento eficaz de coleta dos dados. Fez-se necessária, para subsidiar as respostas ao objeto de estudo, como forma de averiguar os fatos ou fenômenos, determinar respostas e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade (MARCONI, 1990).

O estudo realizado ocorreu na instituição SEST SENAT, em Teresina-PI, empresa responsável por gerenciar, desenvolver e apoiar programas com o objetivo de valorizar os trabalhadores do setor de transporte, qualificá-los e propor melhor qualidade de vida aos prestadores de serviços e familiares, desempenhando atividades nas áreas saúde, cultura e lazer, bem como na segurança do trabalho para os prestadores de serviços desse segmento.

Na área educacional, o foco é voltado para os programas de aprendizagem, que incluem preparação, treinamento, aperfeiçoamento e formação profissional. A pesquisa teve como sujeitos um pedagogo e um servidor da área de administração, que atuava diretamente a esse profissional. Os dados apresentados são decorrentes dos resultados obtidos a partir das falas dos interlocutores, constituídas por meio da entrevista realizada.

**RESULTADO:** A pesquisa revela a ampliação do campo de atuação do pedagogo, que antes era exclusivamente escolar, e de como ele vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido nesses espaços pela necessidade de suas ações. Entretanto, há muito ainda a ser conquistado, pois ainda persistem alguns olhares de desprestígio voltados para o curso de Pedagogia.

Apesar de essa nova atuação ser reconhecida legalmente, é questionada por outros profissionais de outras áreas. Dessa forma, é fundamental rever a grade curricular do curso de Pedagogia, incluindo saberes necessários para atuação do pedagogo não só no âmbito escolar, mas, sobretudo, nos campos em que haja a necessidade da prática educativa. É importante refletir sobre as exigências solicitadas ao pedagogo contemporâneo para que se possa intervir de forma significativa na formação desse profissional.

É perceptível que, à medida que a sociedade se transforma e o mercado de trabalho se torna mais exigente, novos desafios vão sendo impostos aos cidadãos que buscam se integrar nesse contexto social, necessitando de mais capacidades para adequar-se a essas novas estruturas. Diante disso, a formação inicial do pedagogo é essencial nessa realidade social, ressaltando a

importância de uma formação continuada incluindo conhecimentos, técnicas e métodos, adequados para lidar com a diversidade de espaços ao qual o pedagogo pode atuar.

Na entrevista, foi possível constatar na prática sobre a atuação desse profissional e a sua importância nesses espaços, além das dificuldades ainda encontradas nas instituições não escolares.

Os avanços não representam apenas conquistas, mas, sobretudo, desafios para o pedagogo contemporâneo, confirmando a valiosa contribuição desse profissional nesses espaços.

**CONCLUSÃO:** Nessa perspectiva, conclui-se que a educação está presente não apenas nos espaços escolares, mas em diversos lugares e de diferentes formas, exigindo, portanto, agentes capazes de intervir para obtenção de melhores resultados.

**APOIO:** PIBID/CAPES

#### **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, C.R. **O que é educação** 49 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, 15.5.2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília. 2006.

MARCONI, M de A; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO. M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3. ed. São Paulo: HUCITE / HABRASCO, 1994.

## A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samia Sampaio da Silveira<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** Neste Século XXI, vivenciamos um novo modelo de sociedade onde os serviços e a criatividade são condições *sine qua non*<sup>3</sup>, requisitando dos indivíduos o desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional, afetivo, psicológico e social. Para atender esta demanda e assegurar novas bases de trabalho a educação é convocada, na versão da integralidade. Isso implica que o processo educativo deve centralizar o aprendizado de competências que incluem desde uma formação global e sólida, uma cultura ampla, à capacidade analítica. Por este motivo, o principal papel da educação nesse processo é o de fazer os alunos pensarem e se orientarem na vida; à escola cabe (re) assumir o posto de fomentar esta reflexão e o desenvolvimento integral do indivíduo de maneira satisfatória. Neste trabalho nosso objetivo é analisar como os docentes da Escola de Tempo Integral orientam suas ações no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos da educação básica. Assim estabelecendo relação entre os saberes profissionais dos docentes da Escola de Tempo Integral (ETI) e o modelo de Escola de Tempo Integral estabelecido pelo MEC, identificar o perfil profissional do professor da Educação Básica da ETI, caracterizar a organização do trabalho educativo nas Escolas de Tempo Integral de Teresina-Pi.

**METODOLOGIA:** Por ser uma pesquisa qualitativa, o trabalho consiste em um estudo rigoroso nos princípios teóricos, possibilitando uma base consolidada. A natureza é etnográfica porque segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 275) "não interessa a generalização nem a tipificação, somente a caracterização do respectivo grupo em um cenário particular e natural", que é a epistemologia da prática escolar em uma Escola de Tempo Integral. Em seguida numa maior aproximação com a escola, sua organização e seus sujeitos. Foram feitas visitas a Escola de Tempo Integral, para entender o funcionamento e como se desenvolve a educação nesse modelo. O universo amostral é o Centro de Educação de Tempo Integral Governador Freitas Neto, localizado na zona sudeste de Teresina-PI. Para a viabilização da nossa pesquisa, entrevistamos duas professoras, com idade entre quarenta e cinquenta anos e

<sup>1</sup> Estudante de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí; Bolsista do Programa OBEDUC – Observatório da Educação;

<sup>2</sup> Prof. Dr. em Educação – UFPI, Coordenadora Institucional do OBEDUC.

<sup>3</sup> Expressão do Latim – “sem o qual não pode ser”.

formação superior. Ambas são graduadas em pedagogia e uma delas tem especialização em Educação de Jovens e Adultos e trabalham no CETI Governador Freitas Neto desde que este aderiu ao modelo de Tempo Integral.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Com o objetivo de conhecer a escola de Tempo Integral analisamos uma versão preliminar do Manual Operacional de Educação Integral, fornecido pela coordenadora dos centros estaduais de educação de tempo integral. Observamos que os objetivos contidos dos mesmos é a busca pelo desenvolvimento e a formação de jovens autônomos, solidários e produtivos possibilitando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Num momento posterior realizamos entrevistas e vivenciamos o dia-a-dia da escola. Numa primeira análise estrutural percebemos a carência que a escola ainda tem em receber os alunos integralmente, conforme afirmam as professoras que, apesar da escola funcionar em tempo integral e seguir uma proposta pedagógica, ainda faltam detalhes que dariam uma maior qualidade ao atendimento desses alunos. A exemplo banheiros com armários e dormitórios para que os alunos desfrutem de um maior conforto e possam descansar, uma delas afirma, também, que é necessário esse descanso, especialmente depois do almoço. Observamos que os atores da ETI, professores, servidores, diretor e coordenador, todos estão engajados em atender o aluno e inseri-lo na comunidade escolar; nenhum aluno passa despercebido. Os pais também desempenham papel de grande valia, participando das reuniões e da tomada de decisão. Ressalte-se que, regularmente, são realizados encontros dos pais com a psicopedagoga. A atuação do professor, no entendimento dos sujeitos não deve se resumir apenas à sala de aula, especialmente nesse modelo de ensino, baseado na pedagogia da presença, os professores têm mais contato e mais oportunidade de dar maior atenção aos seus alunos. As professoras entrevistadas abordaram o seus modos de planejamento e o planejamento mais geral que orienta o desempenho dos professores. De modo generalizado, a escola faz duas semanas pedagógicas no ano, uma por semestre, nas quais são discutidas as atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre e os objetivos que pretendem alcançar ao fim desses períodos, esses objetivos contemplam atividades em sala e atividades extras. Alicerçadas na Pedagogia da Presença, as professoras afirmam que esse modelo permite uma maior aproximação e por consequência uma instrução mais eficaz. Dentre as professoras entrevistadas há uma que já trabalhava na escola antes da implantação do modelo de Tempo Integral, ela relatou sentir claras melhorias, inclusive no desempenho do seu potencial de professora. Destarte, nota-se que a prática dessas escolas de tempo integral são orientadas pela teoria reflexiva da aprendizagem (Schön, 2000) e, para além disso, a

escola se encontra na transição entre a escola de tempo integral que se tem implantada e a escola de tempo integral idealizada.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Este trabalho teve como objetivo analisar como os docentes da Escola de Tempo Integral orientam suas ações no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos da educação básica. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de uma Escola de Tempo Integral, que compõem o seu corpo docente desde a implantação desse modelo. Percebemos que elas planejam rigorosamente seu trabalho pedagógico em três dimensões, são elas: a semana pedagógica que ocorre a cada seis meses, as sequências didáticas que ocorrem a cada dois meses e os horários pedagógicos que acontecem diariamente. Essas professoras compreendem a relevância da sua atuação na formação integral desses alunos, tendo consciência dos vínculos de união estabelecidos com os alunos, os pais e as comunidades. Com formação reflexiva, essas professoras se percebem enquanto corresponsáveis pela formação integral desses estudantes. Engajadas no CETI Governados Freitas Neto desde 2011, que foi o ano de adesão desse modelo, as professoras afirmam estarem conseguindo cumprir a metodologia da escola, atribuindo este sucesso especialmente ao tempo ampliado. Por trabalharem com dedicação exclusiva, tem melhor distribuição de horários. Além disso, a ETI permite uma melhor atuação do professor, tanto pela expansão do seu tempo de atuação como pela oportunidade de integrar mais ao aluno em razão da convivência intensa. Conclui-se também que a dedicação ao trabalho na escola e o sentimento que é posto neste torna a formação dos alunos mais prazerosa, contribuindo ainda mais para a construção de um ser social integralizado em seu ambiente e cidadania e o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores.

**AGRADECIMENTOS:** OBEDUC/ CAPES/ CNPQ

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**-7 ed. São Paulo: Cortez 2010. - (Coleção questões da nossa época; v.8)

BRASIL, Ministério da educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF. 2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=114)

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira**, Educ. soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

COULON, Alain. **Etometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995,- ( Ciências sociais da educação)

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FILHO, Thomé Eliziário Tavares. **Dos saberes á prática pedagógica na educação infantil**. 2004. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.  
<http://www.professorhometavares.com.br/downloads/Dos%20saberes%20a%20pratica%20pedagogica%20na%20educacao%20infantil.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2009. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (ogs). **Curriculo, cultura e sociedade**, tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 1992. 367 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MAURICE, Tardif. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEURER, Ane Carine, CANCIAN, Viviane Ache. **Reflexões epistemológicas na educação básica**, 2005. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. ; & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente**. In: Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, 1991.

## A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCUTINDO CONCEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Ágata Laisa Laremborg Alves Neves<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup>  
Marcus Vinicyos da Silva Oliveira<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO:** A atual situação ambiental do planeta torna-se preocupante com o aumento do desenvolvimento, seja ele tecnológico, social, econômico ou cultural. Dessa forma, acreditamos que somente a partir de mudanças de hábitos e valores, podemos conseguir mudanças efetivas nesse quadro. Assim, a partir da Educação Ambiental (EA) podemos desenvolver nos indivíduos novas práticas ambientais.

Nessa perspectiva, os PCNs (1998) nos falam que a EA pode ser compreendida como todos os processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva para reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, visando à melhoria da qualidade da vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente.

Acreditando que a instituição educacional representa um ambiente de trabalho fundamental para fortalecer as práticas de Educação Ambiental, entendemos que um dos aspectos mais significativos das práticas educativas e sociais é o seu caráter participativo (CORDEIRO e SANTOS, 2010).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu Art. 2º., a “EA é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p. 2).

Assim, a pesquisa objetiva investigar a importância de práticas educativas voltadas para a conservação do meio ambiente numa escola pública da cidade de Teresina-PI, a fim de perceber a relevância da educação ambiental nas escolas.

Deste modo, Cordeiro e Santos (2010) definem que é atribuição da EA por meio de seus educadores e correlatos, estimular e desenvolver nas pessoas, mentalidade crítica e

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/UFPI/CNPq. Especialista em Gestão Ambiental. Email: agatalaysa@hotmail.com

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional OBECUC/UFPI/CAPES. Email: adalvac@uol.com.br

<sup>3</sup> Graduando em Administração - UFPI. Bolsista OBEDUC/UFPI. Email: markus\_vco@hotmail.com

propiciadora da participação responsável em causas ambientais inserindo pragmaticamente no cotidiano destas a responsabilidade de cuidar da natureza.

E nessa perspectiva, Pereira (1993) afirma ainda que a EA consiste numa proposta na qual o aluno é o centro das atenções pedagógicas, colocando-o diretamente em contato com o fato a ser estudado. Isso representa o primeiro passo da abordagem ambientalista, em que o aluno passa a viver experiências que possibilitam a reflexão e solução de problemas que lhes são apresentadas no seu dia-a-dia.

A EA, conforme determina a Constituição Federal, na Lei n. 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, para cumprir a sua finalidade deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; ou seja, educação ambiental como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública (BRASIL, 1999).

**METODOLOGIA:** A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, considerando que os dados serão coletados na sua fonte natural para descrever a importância de práticas educativas para educação ambiental. A pesquisa etnográfica, segundo Gil (2010, p. 40), “tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas e observação participante”. Como suporte teórico que problematizam questões relacionadas a essa temática, utilizamos: PCNs, 1998; Política Nacional de Educação Ambiental, 1999; Abílio, 2012, dentre outros. Optamos pela pesquisa qualitativa por acreditar que esta oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade, quando se busca retratar a riqueza do cotidiano escolar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa será desenvolvida junto aos professores e educandos de duas escolas públicas da cidade de Teresina-PI. Inicialmente será realizada observação da rotina escolar dos alunos, a fim de identificar as principais práticas de educação ambiental na escola. Posteriormente, será aplicado questionários semi-estruturados com os professores, com intuito de investigar suas concepções sobre educação ambiental e suas práticas educativas realizadas no cotidiano escolar, com a finalidade de sensibilização ambiental.

**RESULTADOS PRELIMINARES:** Considerando os primeiros achados da pesquisa, através da investigação bibliográfica, percebemos que a EA abre espaço para repensar a importância de práticas educativas voltadas para educação ambiental no cotidiano escolar. É válido ressaltar ainda que a EA proporciona uma visão integrada do mundo, ao tempo que a

escola deve ampliar os conhecimentos dos educandos, trabalhando a sensibilização ambiental, como meio de transformação social.

Ao educar para a cidadania, entendemos a EA como possibilidade para construir uma ação educativa voltada para a percepção de práticas que contribuam para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita.

**CONCLUSÃO:** A EA é o desafio fundamental para a construção de uma sociedade sustentável, que mude a situação atual do nosso planeta. Por isso, a EA deve dar suporte para a construção de uma nova consciência social, na busca da mudança de valores, através das práticas educativas adotadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a EA deve apresentar um caráter dinâmico e motivador, para que se torne prazeroso tanto para o aluno enquanto aprende, com o para o professor que ensina.

#### **APOIO**

Universidade Federal do Piauí (UFPI); Observatório da Educação (OBEDUC);  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília, DF, 27 abril. 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, DF, 15 jun. 2012.

CORDEIRO, J. C.; SANTOS, J. C. dos S. Práticas Educativas e o meio ambiente: a questão da água doce no mundo. In: ABÍLIO, F. J. P. (Org.). **Educação ambiental e ensino de ciências.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

PEREIRA, A. B. **Aprendendo ecologia através da educação ambiental.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1993.

OK

## ABORDAGENS PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

César Augusto de Jesus França<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** Este trabalho propôs a exposição de forma sucinta de três correntes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem: Abordagem Piagetiana; Psicogenética de Wallon e Abordagem Sócio-cultural de Vygotsky, suas bases epistemológicas, conceitos básicos e implicações pedagógicas, os quais descrevem e explicam os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como, a importância da psicologia na formação do educador.

**METODOLOGIA:** Em razão de buscar informações específicas a pesquisa constituiu-se através de método e técnica específico de trabalho analítico e reflexivo. Utilizou-se como método a consulta bibliográfica de autores e trabalhos no campo da psicologia e psicologia da educação. Dispôs-se da abordagem qualitativa para a análise e apresentação das informações coletadas das fontes, na perspectiva de ampliar o campo de compreensão desta proposta.

**RESULTADOS:** Com a pesquisa e posterior análise das informações a respeito da psicologia da educação, seus principais pressupostos teóricos e sua aplicação na prática pedagógica. Tem-se a compreensão da dimensão e da necessidade das contribuições que os autores e suas teorias no campo do desenvolvimento e aprendizagem propõem.

A psicologia como ciência, ou as psicologias com suas abordagens, buscam o estudo da complexidade dos fenômenos que permeiam o homem em todas as suas dimensões. Entendendo este homem como um ser biopsicossocial, determinado também pelas condições históricas e sociais que o cercam. Através dos seus métodos e técnicas busca compreender os fenômenos psíquicos e intervir nos casos onde haja sofrimento psíquico humano, visando a homeostase mental, emocional, físico e social e outros.

A psicologia educacional ou da educação como subcampo da psicologia, busca a investigação dos fenômenos e aplicabilidade de técnicas e princípios da psicologia científica ao campo da educação.

---

<sup>1</sup> Graduando de licenciatura em História. Bolsista OBEDUC/UFPI/CAPES.

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do OBEDUC/UFPI/CAPES. E-mail: adalvac@uol.com.br

Dessa forma as contribuições de Piaget para a compreensão do desenvolvimento da estrutura cognitiva das crianças, ao considerar a infância um período com particularidades na formação do pensamento, e tal pensamento chega a se completar na fase adulta, descrevendo descreveu o conceito de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Com a concepção de estágios do desenvolvimento cognitivo bem definido: o período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais, onde surgem novas formas de organização mental, onde em cada estágio a criança pensa e age de uma forma.

Conceitos fundamentais para a organização etária nas escolas e no caso do professor na compreensão da importância da existência de esquemas - ponto de partida para o conhecimento - para a aprendizagem.

A teoria de Wallon aplicada à educação, a psicogenética propõe que o ser humano é organicamente social, assim em cada indivíduo o desenvolvimento orgânico necessita da influência da cultura para se atualizar. Wallon dar ênfase na análise genética, a qual considera a única forma de manter a totalidade do objeto pesquisado.

Dessa forma essa nova ciência se propõe a estudar profundamente fenômenos humanos como: movimento, emoção, inteligência e personalidade e veremos como isso se aplica a pedagogia. A dimensão afetiva na psicogenética de Wallon ocupa lugar central na construção do indivíduo e do conhecimento. Propôs os estágios do desenvolvimento humano, como um processo contínuo: estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano); estágio sensório motor e projetivo (1 a 3 anos); estágio personalismo (3 a 6/7 anos); estágio categorial (7 a 11 anos) e estágio da adolescência (12 a 18 anos).

Sua importância para a educação é lembrar aos professores que devem ter uma compreensão totalizante (consciência, eu, emoções, representações, etc.), do educando.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky propõe que o desenvolvimento intelectual, principalmente das crianças, ocorre em função das interações sociais e condições de vida, ou seja, o meio onde os processos psicológicos individuais são transformados em processos históricos complexos. Assim sujeito interage com o meio cultural em que vive, mediado por um sujeito mais experiente, onde este propicia ao outro sujeito um desenvolvimento real antes precedido de um desenvolvimento proximal, que leva novamente a um desenvolvimento real, num processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Destaca a linguagem como tendo o papel de sistema complexo de signos mais importante para o homem.

A abordagem histórico-cultural traz à luz a perspectiva que, educação e aprendizado na escola são intencionais e planejadas sistematicamente dentro de critérios científicos. Porém, a

instituição Escola deverá fornecer condições para o professor/mediador e o aluno/ativo no processo histórico da sociedade em que vivem juntos, aprenderem novos significados, novos modos de agir, de elaborar e compartilhar conhecimento.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O presente trabalho expôs de forma sucinta a importância e contribuição da psicologia enquanto ciência para a compreensão dos fenômenos psíquicos que envolvem os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem. As três correntes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem: Abordagem Piagetiana; Psicogenética de Wallon e Abordagem Sócio-cultural de Vygotsky, suas bases epistemológicas, conceitos básicos e implicações pedagógicas, os quais descrevem e buscam explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem para uma melhor prática pedagógica.

**APOIO:** OBEDUC/CAPES/UFPI

#### **REFERÊNCIAS**

- BRAGUIROLI, Elaine Maria. **Psicologia Geral**, São Paulo: Editora Vozes, 2004.
- COUTINHO, M. T. da C; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para educação - ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano, São Paulo: Editora Lê 1995.
- DENER, Luiz da Silva; **Do Gesto ao Símbolo**: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. 2007. 15p. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010)>.
- Acesso em: 08 agosto. 2014.
- FONTANA, R; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**, São Paulo: Atual, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. ; DANTA, H. Piaget. Vygotsky. Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OK

## AS ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

José Ribamar Gomes de Jesus<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França de Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** O presente trabalho trata-se de um breve estudo sobre as abordagens de desenvolvimento e aprendizagens e suas implicações nas práticas pedagógicas. Usou-se como referencial teórico as pesquisas de Piaget, Vigotsky e Wallon. O estudo visa entender como essas teorias são utilizadas nas questões pedagógicas, suas aplicações no processo de desenvolvimento do educando, bem como, na efetiva função do professor no projeto de construção do conhecimento. O processo de construção e desenvolvimento da aprendizagem se constitui de forma progressiva, em etapas sucessivas de assimilação e interação com o meio social, na qual se está inserido. Esse projeto complexo de compreender onde se inicia e como se constrói a aprendizagem. É a matéria básica das pesquisas abordadas por esses teóricos do desenvolvimento. A proposta desse trabalho visa entender como ocorre essa evolução na criança, nas perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon. A partir desses estudos verificarem a utilização dessas teorias nas práticas pedagógicas na escola, bem como na função do professor como agente colaborador no processo de aprendizagem.

**METODOLOGIA:** Realizou-se a partir de um levantamento bibliográfico que teve como referencial teórico os estudos de Roseli Fontana, Maria Nazaré da Cruz e Heloísa Dantas. Trata-se de um estudo sobre a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, A Abordagem da psicologia genética de Piaget e a teoria da afetividade de Wallon.

**RESULTADOS:** De acordo com Fontana e Cruz (1997). A teoria de Piaget considera o desenvolvimento da criança um processo essencialmente de equilíbrio. Que é a capacidade natural de auto-regulação do indivíduo. Uma vez que as estruturas cognitivas da criança são constantemente desenvolvidas de forma progressiva, através das ações (física ou psíquica) sobre o meio. O que nos faz entender que, o processo de assimilação do conhecimento só se efetiva de acordo com as etapas do estágio de desenvolvimento do indivíduo. Não levando em

---

<sup>1</sup> Graduando no curso de Licenciatura em História. Bolsista OBEDUC/UFPI/CAPES

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do OBEDUC/UFPI/CAPES. Email: adalvac@uol.com.br

consideração a aprendizagem, ou seja, a apreensão do conhecimento está diretamente ligada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Segundo os autores as formulações de Piaget tem tido grande influência sobre as práticas pedagógicas, inclusive no Brasil. Visto que a criança tem um papel de sujeito na construção do conhecimento, isso tem contribuído para que a escola der à criança a oportunidade de agir sobre os objetos de conhecimento; e destaca-se o Professor como um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; neste sentido é a criança que constrói seu próprio conhecimento.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky tem como princípio norteador a condição do homem como um sujeito histórico e social, e suas características que o diferencia de outras espécies. “Segundo esse princípio, tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais”. (FONTANA E CRUZ, 1997).

Para Vygotsky a Educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos. Desta forma o Professor tem uma função importante fazendo, demonstrando, e facilitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem, agindo de maneira mediadora para construção de conhecimento. Quanto à escola com o papel de organizadora e sistematizadora fornecendo os instrumentos necessários para facilitar o acesso de conhecimento.

A abordagem de Wallon em sua teoria da emoção ou Psicogenética busca-se inspiração na teoria da evolução de Darwin, ele considera que a emoção tem um papel fundamental no desenvolvimento dos fatores psicológicos dos indivíduos. No ponto de vista de Wallon, a construção do sujeito e do objeto com a qual ele. Construirá seu conhecimento depende da alternância entre afetividade, ou seja, com o modo como o indivíduo vai relacionar o objeto de estudo com o seu cotidiano. Discutindo ativamente com o professor, estabelecendo relações mais íntimas com o Professor, e a inteligência caracterizada pelo processo de cognição do aluno. (Dantas, 1992).

Mahoney (2005), diz que nesta teoria, Wallon menciona o professor como tendo. Uma oportunidade de aprendizado de novos métodos a serem utilizados em sala de aula para solucionar as diversas situações durante o ensino e aprendizagem durante. A gestão de sua aula. Diante desse referencial teórico citado podemos acrescentar que a teoria Psicogenética de Wallon busca integrar os fatores biológicos e sociais, através emoção para mostrar que a afetividade é fator indispensável no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos

indivíduos. E tem papel fundamental na relação estabelecida entre o Professor e o aluno, que ajuda na construção do conhecimento.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** De acordo com os referencias teóricos pesquisados, sobre essas abordagens que tratam das questões de ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Concluir-se que: é indispensável o estudo desses teóricos para compreendermos como se dá o processo de desenvolvimento de assimilação do conhecimento, de suas etapas de construção, os fatores que condicionam esses processos. Em segundo lugar, mostrar a importância do estudo de psicologia da Educação para melhor entendermos as relações de interações no mundo escolar, bem como no processo de colaboração dos sujeitos envolvidos nesta complexa rede de relações, que é a socialização do homem no mundo. Em terceiro lugar é preciso pensar como será possível, construir a partir dessas contribuições, sobretudo no campo da Educação para que possamos no futuro bem próximo mudar a nossa maneira de ver, de pensar e de fazer educação.

**APOIO:** CAPES – OBEDUC- UFPI

#### **REFERENCIAS**

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão**. São Paulo: Monole: 1990.

FONTANA, Roseli, CRUZ; Maria de Nazaré Da. **Psicologia e Trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual: 1997.

Tema "A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade".

SUB-EIXO: Currículo, subjetividade e cotidiano escolar,

**Tema: COTIDIANO ESCOLAR, ESTÁGIO E OS DESAFIOS DA ESCOLA DA BÁSICA: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR**

Antonia Dalva França-Carvalho<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este texto discute a formação docente pelas vias do estágio supervisionado e da ação pedagógica recortada do cotidiano escolar, na perspectiva de refletir sobre os desafios que a escola de educação básica impõe a este campo de formação na construção do sentido do aprender e do ensinar. Em princípio pontua acerca do que seja a escola, seu papel no contexto social e a crise que vivencia na contemporaneidade. Posteriormente, focaliza do cotidiano escolar a sala de aula em sua ecologia para tocar nas dimensões da ação do professor que, sendo intencional e deliberativa, exige saberes *do fazer e do saber fazer*, sendo guiada por princípios epistemológicos, sociais e psicopedagógicos. Para finalizar estabelece relação entre estágio e a escola básica na construção dos sentidos do ensinar e aprender apresentando seus fundamentos normativos e pragmáticos, bem como seus limites e suas possibilidades. Nas conclusões depreende da realidade em que o estágio se encontra na atualidade, propondo modelos de formação capaz de torná-lo um projeto epistemológico, educativo e político que enxergue a escola pela boniteza de suas relações, pela dialética do aprender e do ensinar. A ideia é retomar a discussão sobre este campo de atuação e seu estatuto epistemológico que, embora tenha se intensificado nos anos 1990, necessita ser constantemente revisitado, em razão da inquietação provocada pelas demandas sociais e pela nova epistemologia escolar.

**Palavras-Chave: Estágio, ação docente, formação de professores, sala da aula.**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade federal do Piauí do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência. Líder do NIPEEP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática profissional). [adalvac@uol.com.br](mailto:adalvac@uol.com.br).

## Introdução

A educação que ocorre nas instituições próprias de ensino, como preconiza a legislação brasileira, tem como finalidade o desenvolvimento integral do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é a LDBEN nº. 9394/96. Assim, a educação básica deve promover o aprendizado de competências cognitivas, afetivas, sociais e psicológicas para assegurar-lhe esta formação e assim colaborar para sua progressão no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996). Neste aspecto, compete à escola transformar estes objetivos em realizações. Mas, o que é a escola? As escolas são espaços organizados propostos para o ensino e a aprendizagem, sejam de caráter público ou privado.

Etimologicamente vem do grego *skholê*, significa lazer, entendido como tempo e espaço de formação de atividades relativas à faculdade especulativa, não laborais; à ocupação e o estudo com os quais os cidadãos podiam se autodesenvolver (mente e corpo) livremente. Tratava-se de um lócus formativo onde se realizavam “atividades prazerosas, de autodesenvolvimento e da busca pela verdade, bem e beleza”. (VOGUEL, 2013, p. 06).

Provavelmente a escola existe desde a antiga Grécia e apenas uma minoria tinha acesso. Hoje está “democratizada”, muito embora não existam escolas para todos e nem existam em condições mínimas.

Quando se trata de escola pública há uma queixa de que ela foi instituída para servir as classes dominantes, assim sendo considerada *impotente* e perversa, porque reproduz o *status quo* social. Mas é, também, percebida como *redentora* porque liberta o aluno da marginalidade (linguística?) ou ainda *transformadora*, que ao desenvolver as potencialidades do aluno, o habilita para as lutas sociais e a transformação da sociedade (SOARES, 2002).

Porém, desde épocas remotas tem sido submetida à degradação, expressa pela falta de disciplina, pelas práticas curriculares vazias de sentido, pela violência, entre tantos outros fatores, sinalizando que a escola não cumpre mais a função de formar crianças e jovens para a cidadania. Implacavelmente, dado sua inadequação às demandas da sociedade, tem sofrido críticas em todos os aspectos que a compõe, como assevera Ceccon, Oliveira e Oliveira (2008), sejam elas de caráter técnicos ou ideológicos como assinala Perrenoud (2005), como aqueles referentes ao currículo, segundo Sayiane (2009) ou ainda os do ponto de vista das relações interpessoais.

estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que pese as determinações legais sobre o fazer do professor, geralmente submetido a um projeto preestabelecido, é na sala de aula, ante o conflito entre a autonomia profissional e obediência às normatizações, que ocorre a mediação com sua intencionalidade. Sacristán (2000) acredita que, no campo educativo, as ações devem ser guiadas por valores normativos, marcando o conflito entre as normas e a personalidade do professor. De tal forma, que ela requer sempre, opções éticas e políticas. Neste caso, o professor é um intelectual que desenvolve seus saberes e sua criatividade para enfrentar a ambiguidade das situações de sua prática. Por exemplo, quando ele organiza o conteúdo, planeja as atividades, as metodologias de ensino e as formas como serão avaliadas as aprendizagens. Isso implica que o ensino não se reduz apenas ao que foi estabelecido pelas leis e diretrizes e que os objetivos e princípios teórico-metodológicos nelas estabelecidos são traduzidos pela subjetivação dos sujeitos. Em outras palavras, é a realidade da ecologia da sala de aula que define os contornos da educação que se realiza, muitas vezes, sob condições impossíveis.

E é sobre esta realidade que refletiremos neste texto, em princípio, através da ação pedagógica que recortaremos do cotidiano escolar, posteriormente, questionando a formação inicial para esta ação nos cursos de licenciatura pelas vias de um dos seus componentes, ou seja, o estágio supervisionado.

## **2 A ecologia da sala de aula: o sentido e as dimensões da ação pedagógica**

O modelo ecológico de análise da sala de aula parte da compreensão que a ação docente é uma atividade interativa, cuja realização decorre das comunicações efetuadas no interior da sala de aula, mediada pela linguagem e pela ética. Sob este aspecto, reconhece que o professor e aluno são sujeitos de sua ação e que são conscientes de suas responsabilidades. Consciência pressupõe, entre outros valores, a solidariedade. Por isso, este modelo concretiza os valores do humanismo, como a solidariedade, a responsabilidade, em uma conversação do sujeito com *ele* próprio, com o *outro* em direção a ele, o que impõe a intersubjetividade como formadora da cidadania ecológica

e planetária, hoje estritamente necessária. Nesta perspectiva, a sala de aula é caracterizada como um ambiente interativo, onde alunos e professor assumem papéis relevantes de modo que seus comportamentos deixam de ser respostas mecânicas às demandas do meio, uma vez que ele fomenta a construção de valores e sentidos. Sob esta acepção, o ambiente de classe ou de sala de aula é o *lócus* onde as ações docentes se materializam através da troca de significados entre os sujeitos. Neste caso, a ação pedagógica passa a ser compreendida como uma práxis produtora de saberes e significados que configura e “direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social.” (TERRIEN, 2006, p. 298).

Sacristán (2000) concebe a sala de aula como um microsistema educativo, definido em função dos espaços, das atividades, dos papéis, de certas formas de distribuir o período de aula que se mantém como algo imutável no tempo. Não obstante a multidimensionalidade e imprevisibilidade peculiares da ação docente, acredita o autor que, o que ocorre em sala de aula é decorrente da estabilidade de estilos docentes expressos nos dois eixos que a caracteriza: na gestão da matéria e na gestão de classe.

No primeiro eixo estão localizados o ensino e a aprendizagem do conteúdo, o que implica organização do planejamento da matéria, das sequências das atividades, das estratégias, das metodológicas, do espaço e do tempo da aprendizagem até a avaliação do processo educativo. A matéria (conteúdo) consiste, pois, *no mundo objetivo* que o professor compartilha com o aluno, sendo a razão das interações, de produção e transformação de saberes. Os conteúdos, entretanto, não se submetem ao que, tradicionalmente, chamamos de conteúdos disciplinares, como se o ensino tivesse apenas a dimensão teórico-cognitiva ou conceitual. Eles também comportam valores, atitudes, habilidades, sendo caracterizados por Zabalza (1998) como conceituais, procedimentais e atitudinais.

A forma como o professor manipula os conteúdos e encaminha as atividades de ensino são determinadas por suas intenções sobre a prática e o seu entendimento acerca das finalidades da educação. De modo geral, requer também reflexões sobre a forma como espera que a aprendizagem se concretize, posto que se imbrica como o outro eixo da prática pedagógica, que é a gestão da interação. Este segundo eixo é determinado pela natureza humana do trabalho docente e abarca sua dimensão axiológica. Requer a busca de formas de colaboração entre alunos e professor, de motivação, de disciplina e de ética, sem as quais fica impossível realizar o ensino. Gauthier *et al.* (2003, p. 23)

definem a gestão de classe como um “conjunto de operações que o professor aciona para manter um certo tipo de ordem e agir de maneira a fazer a aprendizagem ser absorvida pelo grupo.”

Neste sentido, gestão de classe é o momento em que a matéria vai ser colocada em prática e implica em decisões conjuntas. Os autores, também, afirmam que a gestão de classe é a variável que determina mais fortemente a aprendizagem dos alunos. O professor, necessariamente, vai compartilhar com o aluno suas intenções, ao tempo em que pode deliberar, com ele, os rumos da ação educativa. Provavelmente, este seja o aspecto mais conflituoso da ação pedagógica. Devido à heterogeneidade de uma sala de aula e a simultaneidade com que os fatos ocorrem neste âmbito, exige do professor demandas imediatas, em razão de os antagonismos existentes entre o que é proposto e as respostas do grupo de alunos.

Ensinar, portanto, é uma tarefa complexa que, se de um lado requer uma metodologia específica, do outro, requisita conhecimentos acerca do aluno, do próprio ensino e do conteúdo específico. Além disso, cotidiano em sala de aula solicita frequentemente do professor, fazer escolhas e julgamentos para tomada de decisões eficientes. Estas decisões são baseadas em valores e saberes que constituem elementos importantes para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam garantidos, isto é, seus resultados sejam os esperados.

Assim, saber argumentar, elaborar propostas, enfrentar situações problemas, compreender fenômenos, movimentar recursos, requer competência, para mobilizar os saberes do seu repertório de conhecimento; requer os *saberes do fazer* e os *saberes do por que fazer*. Estes são imprescindíveis para que ele possa realizar o seu trabalho, estabelecendo plano de ação didática, selecionando de metodologias que julgam condizentes com a realidade da sua turma, organizando as tarefas para os alunos, estabelecendo os instrumentos de avaliação, de modo a conduzir a sala de aula e manter um ambiente propício para a aprendizagem, evitando sobremodo, a desordem e a indisciplina.

Isso significa que a ação pedagógica no cotidiano da sala de aula não é neutra. É deliberativa; tem caráter dinâmico, político e intencional e transformador definido pelas opções do professor no circuito de sua ação (GRAMSCI, 1989). Constitui-se mediante o que as pessoas fazem; são elas que lhe conferem sentido e significação, envolvendo a consciência de *fazer*. Em razão de estar submersa em um processo de construção de

sentidos e significados que ocorrem nos planos sociocultural, político e histórico, só podemos entendê-la de forma interpretativa ou crítica.

Carr (1999), considerando que a construção de sentidos do processo do aprender e do ensinar ocorre em torno de quatro planos, acredita que somente sob os quais é possível compreendê-la. O *plano da intencionalidade*, ou seja, das intenções dos professores sobre os elementos de sua ação; o *plano social* em que estas ações são interpretadas também por outros sujeitos do processo, o aluno, por exemplo. O *plano histórico* refere-se ao contexto no qual se insere a prática, carregando a força cultural e histórica dos sujeitos; e, finalmente, o *plano político*, ideológico, em que se constroem significados democráticos ou de dominação, de igualdade ou de discriminação.

Conjuntamente, gestão da matéria e a gestão de sala de aula são responsáveis pelo desenvolvimento dos princípios epistemológicos, sociais e psicopedagógicos presentes na ação docente. Ao princípio *epistemológico* é atribuída a orientação, a seleção e apresentação dos conteúdos. Ao princípio *social* estão alocadas as ideologias, as visões de sociedade e a relação estabelecida entre professor e aluno. E, ao princípio *psicopedagógico* são imputados o modelo do processo de aprendizagem, as rotinas de atividades propostas, as formas de comunicação, a motivação, as regras estabelecidas entre alunos e professor. (SACRISTÁN; GOMEZ 1998).

Nós acreditamos que não obstante a complexidade da ação pedagógica e dos conflitos advindos das escolhas do professor, seja pelas normas, seja por sua personalidade, seja pelo contexto interativo, a ação pedagógica, por ser dotada de significações é como algo que se realiza por razões que tendem a um fim. Com isso, afirmamos que a ação pedagógica não é improvisação aleatória, mas sim repleta de conteúdos e preposições teóricas. Teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo entendida como *práxis*, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Neste aspecto, pensamento e ação se misturam, expressando um saber pedagógico que é o fundamento e, ao mesmo tempo, produto da ação pedagógica, o que implica dizer que esta prática é **fonte de teoria pedagógica**. Isso significa que a relação mantida entre o professor e o aluno, com a teoria e a prática, é decorrente de sua concepção de educação, de sujeito que pretende formar, do tipo de sociedade que idealiza e de sua própria concepção de professor. São estas concepções quem vão ajudá-

lo a definir, por exemplo, se o aluno vai ser incluído, fazendo-o co-sujeito do processo educativo. Este exemplo, por um lado, caracteriza uma postura em favor de algo e com alguém, isto é, uma opção política. Por outro lado, fortalece a ideia de que uma ação docente tem uma epistemologia, ou seja, tem como base saberes que o professor põe em movimento durante sua realização que dão sentido ao aprender e ao ensinar.

Ora, o repertório de conhecimentos de proposições teóricas e práticas que guiam a ação pedagógica do professor necessita ser construído. Em princípio, isso ocorre em seu processo de formação inicial, razão pela qual é condição *sine qua non*, que o futuro profissional tenha contato direto com o ambiente escolar e com os prováveis desafios que virá a enfrentar na profissão docente. Isso significa que formar o saber profissional do professor requer o planejamento de espaços e tempos de teorias e experiências, que assegure um alto teor de excelência formativa.

Contudo, a formação pedagógica no Brasil tem sido criticada no sentido de não se fundamentar na *práxis* de um profissional que sistematiza pedagogicamente a formação humana como afirma Arroyo (2000), negligenciando, inclusive a própria escola como lócus de formação.

É neste contexto formativo que lançamos luz em um dos componentes curriculares desta formação: o estágio supervisionado, cuja função é permitir ao futuro professor treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades e competências consideradas, *a priori*, como imprescindíveis para o exercício satisfatório da docência. E, o fazemos apresentando seus fundamentos normativos e pragmáticos, bem como refletindo sobre seus limites e suas possibilidades na constituição do sentido do aprender e do ensinar, no contexto da escola de educação básica.

### **3 O estágio supervisionado e a escola básica na construção dos sentidos do ensinar e aprender**

O Parecer CNE nº 27/2001, conceitua o estágio supervisionado como tempo de formação profissional, que pelo exercício direto *in loco* na escola, o caracteriza como uma atividade necessária de preparação próxima para o ofício, sob a responsabilidade das agências formadoras e de uma equipe de formadores habilitados. Consiste, portanto, em um modo especial de atividade de capacitação em serviço, bem como um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional é exigível dos formandos, especialmente quanto à regência

(BRASIL, 2001). Neste sentido, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, § 2º acentua que a meta do estágio é “aprendizado de competências próprias de atividades profissionais e contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Enquanto componente curricular caracteriza-se como uma atividade teórica na formação do professor, instrumentalizadora da *práxis* educacional e da realidade existente. Na acepção de Pimenta (2004, p.43) o estágio tem aproximação da realidade com a teoria que ocorre por meio da observação e reflexão-ação e compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Trata-se de um momento crucial para cada aluno da licenciatura, que fará a experiência da docência na sala de aula, possibilitando uma vivência do que foi estudado na academia durante o curso. Logo, o conhecimento teórico é essencial para aliar-se a prática na sala de aula. Isso significa que, na medida em que o estágio supervisionado permite ao aluno constituir uma visão dos problemas existentes na escola, na relação professor-aluno e na incorporação de habilidades como conhecer, investigar, intervir na realidade do aluno, da escola e da família, estará colaborando na construção de sua identidade da docência. E, como o estágio compreende uma fase de transição de aluno para professor, o aluno/aprendiz deve refletir e sistematizar a sua ação pedagógica, para que esta tenha sentido conforme explica Therrien (2006, p. 299):

O desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a produzir saberes. Neste trabalho, ele articula adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos, alunos, na ecologia da sala de aula ou em diferentes contextos de trabalho. O professor, portanto, é um sujeito hermenêutico porque vivencia o desafio de produzir sentidos; mediador de saberes, pois sua prática requer reflexividade, transformação e criticidade.

Assim, o aprendiz de professor deverá encontrar elementos que lhe propicie a (re) significação dos saberes docentes que fazem parte do cotidiano, nas implicações do investigar, do agir após reflexão coletiva individual na escola e na sala de aula. Porém, neste processo de construção não estará sozinho, estará acompanhado por um professor da escola, seu co-formador, e o professor do estágio. Ambos, em diálogo constante guiarão o estagiário no sentido prepará-lo para o ofício.

E, neste caso, o estágio constitui em uma ação que pode ser realizada após investigação do cotidiano escolar, para que se reconheça os objetivos e intencionalidade da educação, que é transformada a partir da ação-reflexão-ação do docente. Segundo Sacristán (1998, p. 101) esta forma de conduzir o estágio “transpõe um vazio entre a teoria e a prática, [...] formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investigando ou refletindo sobre a prática”.

Porém, críticas quanto ao *modus operandis*, com o qual estágio supervisionado é realizado no âmbito das instituições de ensino superior, tem sido localizadas na literatura inferindo que o mesmo não consegue construir as competências requisitadas para o professor, assim como, não têm procedido com ações de melhoria na perspectiva de que o mesmo possa de fato, incorporar e reconstruir saberes teórico-práticos (SILVA JUNIOR, 2009; PIMENTA E LIMA, 2004; PIMENTA, 1997; PICONEZ, 1994). Carvalho e Costa (2010), por exemplo, evidenciaram que os alunos que realizavam o estágio obrigatório encontram-se solitários, aprendendo o ofício através do ensaio e erro, sem condições de estabelecer relação entre teoria e prática.

Nossas pesquisas sobre estágio mostram ainda que o mesmo é idealizado pelos sujeitos que o vivencia como um espaço de construção de identidade, implicando na confirmação e identificação com o curso que estão fazendo; consolida o querer e o fazer da profissão docente, uma vez que a experiência mostrará como refletir e agir diante dos desafios que aparecerem. (CARVALHO; ANDRADE, SOUSA, 2012).

Contudo, esta concepção frustra-se na prática quando os sujeitos se inserem na escola, no campo estágio, quando afirmam que este, devendo obrigatoriamente ser supervisionado, deixa de sê-lo porque não há uma equipe de profissionais para acompanhar o aluno no estágio supervisionado como preconiza a legislação. Na Universidade, encontramos uma realidade na qual o professor orientador chega a assumir uma turma de 30 alunos na disciplina do estágio supervisionado, sendo humanamente impossível acompanhá-los...

E na escola da educação básica, onde seria o laboratório de excelência para o aprendizado do trabalho docente e para a compreensão do sentido do aprender e do ensinar, ele ocorre de forma solitária. Imersos em uma sala de aula da educação básica, geralmente a do professor supervisor, os futuros professores aplicam o que estudaram na universidade, aprendendo o ofício a “duras penas”, pelo ensaio e erro, na chamada regência de sala de aula. Nestes moldes o estágio deixa de ser um campo de

conhecimento que, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 29) cuja essência lhe atribui “um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental”. Isso, também é percebido na forma como as instituições formadoras racionalizam o estágio dicotomizando teoria e prática. Há um tempo para aprender a teoria e a técnica (Estágio I e II) e, há outro momento para aplicá-las (Estágio III e IV) indicando um currículo de formação docente fundado na lógica aplicacionista, típica da visão tecnicista-positivista. (CARVALHO, ANDRADE E SOUSA, 2012).

Os próprios preceptores, os professores da escola, concordam que da maneira como ocorre o estágio nos cursos de licenciatura, ele não prepara o profissional adequadamente, devido à ausência de diálogo, de orientação e de acompanhamento pelas entidades que enviam esses alunos à escola. Desta constatação cabe perguntar como o desempenho do estagiário é avaliado, se esta é uma atribuição do docente-orientador em colaboração com o co-formador ou do professor da escola. Como avaliar o que não se constatou? Os professores orientadores afirmam que o acompanhamento é feito pelo desenvolvimento de atividades, pela supervisão, observação, autonomia do aluno na sala e a evolução desse aluno. Os alunos relatam que não há supervisão. Eles apenas fazem relatórios. Ora, se há um consenso de que o estágio é um espaço de produção de conhecimento que transcende a aplicabilidade de teorias, como se justifica a ausência de um acompanhamento amigável destes sujeitos na escola e na universidade?

Os achados de nossas pesquisas nos faz inferir que a maneira na qual o estagiário constrói o seu *ethos profissional e o sentido de aprender e ensinar* se constitui um desafio a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura e para a escola, para que este cumpra, de fato, o papel de formar o professor capaz de efetuar sua prática fundada na ação-reflexão-ação, em rumo à autonomia dos sujeitos.

Por outro lado, mostra que, mesmo no conflito vivido os alunos investigam e refletem sobre as atividades que realizam na escola (SACRISTÁN, 1998). O problema incide sobre a forma monóloga que o mesmo ocorre. Como exercitar este refletir na ação e sobre a ação, nos moldes do que preconiza Schön (2000) no contexto da nova epistemologia da prática docente, se estas reflexões não são compartilhadas com os professores orientadores deste processo? Que sentidos do aprender e do ensinar estão sendo construído neste espaço, que não permite ao aluno o *feedback* acerca de suas práticas vividas?

Sob esta composição, o espaço que deveria estabelecer a conexão entre os saberes da teoria e os saberes da prática e fomentar a compreensão acerca da complexidade das

práticas gerenciadas por seus orientadores, como alternativa no preparo para sua inserção profissional, torna-se um espaço de conflitos. Tardif (2002, p.270), confirma este pensamento quando diz que quando “alunos começam a trabalhar sozinhos aprendendo seu ofício na prática, e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na prática cotidiana.” Estes conflitos, portanto, são decorrentes da insegurança teórico-metodológica que desembocam em sentimentos de frustração e de medo. Este descontentamento também incide sobre os professores do estágio, ou preceptores, que, também se sentem sozinhos neste processo.

Identifica-se, portanto a existência de uma lacuna epistemológica e pragmática na relação estágio e escola da educação básica. Esta lacuna é estabelecida pela ausência de diálogo e de definição de papéis das agências formadoras (instituição superior e escola) e pela inexistência de uma equipe específica para acompanhar os aprendizes de professor no contexto do estágio. A ausência desta equipe e seu trabalho conjunto dificulta significativamente a construção do sentido de ensinar a aprender na escola e na universidade.

### **Considerações finais**

O cotidiano escolar fomenta um processo educativo que, analisado no contexto da sala de aula, sob os eixos da gestão da matéria e da gestão de classe, compreende uma sequência ordenada; períodos de atividades com certo sentido, segmentos em que se pode notar uma trama hierárquica de atividades incluídas umas nas outras, que servem para dar sentido unitário à ação de ensinar. O que ocorre na sala de aula não é um fluir espontâneo, embora a espontaneidade não lhe seja furtada, dada à imprevisibilidade do ensino. É algo regulado por padrões metodológicos implícitos. Isso quer dizer que há uma ordem implícita nas ações dos professores (racionalidade pedagógica ou pensamento prático), que funciona como um fio condutor para o que vai acontecer com o processo de ensino. O que implica dizer que, o curso das ações do professor não é algo espontâneo, mas sim, decorrente da intersubjetividade e da deliberação, pela simples razão de o seu fundamento constituir a natureza teleológica da ação pedagógica.

Quando o professor escolhe o que, como e com qual recurso dará continuidade a sua ação, está definindo também os rumos que ela pode tomar. Poderá estar formando o aluno em uma perspectiva crítica, para o exercício da decisão e da cidadania ou em uma perspectiva passiva ou da acomodação, para a reprodução social e assim, confirmando

teorias acerca do papel da escola. Poderá reproduzir um modelo de escola já obsoleto e criticado ou poderá transformá-la.

É neste contexto, onde se instala o reconhecimento do papel fundamental dos professores na melhoria do ensino e de que as práticas de formação deste profissional, predominando aquelas que concebem o ensino como atividade reflexiva, que alia teoria e prática, contrapondo o modelo aplicacionista de conhecimento. No caso do estágio, este modelo está pautado na dicotomia teoria/prática, uma vez que os alunos primeiro apreendem os conteúdos proposicionais ou específicos da docência para posteriormente serem inseridos no campo do estágio.

Ora, se o sentido do aprender e do ensinar é construído a partir da significação social da ação docente, da revisão constante dos significados sociais do ofício da docência, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, a identidade docente estaria sendo construída no monólogo de professor como técnico, porque a racionalidade que o estágio apresenta é a técnico-instrumental. Porém, formar o professor somente com base na técnica, compromete o sonho de uma escola reflexiva que forme para a integralidade.

Se há um consenso que não modifica a escola por um ato de vontade do secretário como lembra Freire (1991), é também consenso que não se muda sua cara ou novas formas de sua organização ou lhe institui novos paradigmas, sem as habilidades e competências necessárias.

Sob este raciocínio, quando se idealiza um estágio fundado em uma racionalidade que não seja puramente instrumental, como a crítico-emancipatória, o futuro professor será habilitado para questionar sobre o sentido do que faz. Ao fazê-lo, estará construindo para seu próprio conhecimento crítico, mostrando sua capacidade intelectual para compreender e transformar o pensamento e as práticas dominantes existentes no cotidiano escolar. Assim sendo, é capaz de transformar, sobretudo a escola, para que seus alunos, durante o seu tempo escolar, possam se “amarrar nela”, resgatando portanto, seu sentido primeiro. Ou seja, um espaço de lazer, de gosto pelo estudo, para o aluno se desenvolver como pessoa e adquirir competências para melhorar seu mundo de vida.

Inegavelmente, esta idealização perpassa pela construção de uma sinergia entre estágio e a escola; de um compartilhar com o outro, o sentido do aprender e do ensinar em rumo a emancipação dos sujeitos. Neste aspecto, a escola se beneficia da inserção de novas metodologias de ensino, preenche lacunas de aprendizagem, modifica

comportamentos e torna suas ações mais prazerosas. E o estágio, deixa de ser puramente um componente curricular e passa a produzir conhecimentos sobre a escola e com a escola para a educação, ganhando um estatuto epistemológico conferido às práticas educativas, capazes de estabelecer conexão entre escola e universidade, entre teoria e prática.

Nesta acepção, considerando que o estágio caracteriza-se como *locus* de reflexão, deliberação e metaformação urge as agências formadoras a torna-lo como tal e que sua normatização esta delimitada pelo Ministério da Educação. Dessa forma, cabe a elas definir seu espaço no âmbito de cada uma dessas agências, considerando os objetivos deste componente curricular.

À escola, por exemplo, competiria exigir dele a implementação de metodologias inovadoras, dado o potencial intelectual que os alunos dos cursos de licenciatura evidenciam quando são estimulados. Um exemplo desta asserção é nossa experiência do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) desenvolvido e financiado pela CAPES. Embora o nosso desenho (da UFPI) seja similar e transcenda o do estágio, ele é conduzido pela essência da ação educativa que é a transformação dos sujeitos envolvidos: os alunos das licenciaturas, os preceptores (professores da escola), os docentes orientadores (professores da UFPI) e os próprios alunos da educação básica. Esta transformação ocorre pelas ações de ensino, de pesquisa e de extensão, desenvolvidas no âmbito da escola e da universidade. Esse modelo formativo, comprovadamente, possibilita o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria da aprendizagem nas escolas de educação básica, fortalecendo- as, inclusive, enquanto espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de seu enriquecimento cultural/profissional. O resultado exitoso do Pibid/UFPI é evidenciado pelos impactos que causa na escola, na universidade e na sociedade, que hoje pode ser definido como espaço/tempo de formação de alta complexidade (CARVALHO, 2013). Porém, o Programa não alcança todos os alunos das licenciaturas.

Entretanto, pode servir de referência para as agências formadoras racionalizarem o estágio supervisionado e refletir sobre seu *modus operandis* para transformá-lo em um projeto epistemológico, educativo e político destinado à produção de sentidos do aprender e ensinar. Um projeto que a aprendizagem da docência é dialógica, que enxergue a escola pela beleza de suas relações, pela dialética do aprender e do ensinar, em um *espaço e tempo contextualizado* para efetuar uma *práxis* educacional em seus sujeitos e na realidade do cotidiano escolar.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.788, 25 de setembro de 2008.
- BRASIL/MEC/CNE, **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- CARR, W. **Una teoría para la educación**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.
- CARVALHO, Antonia Dalva França; COSTA, Lucelina Vieira; ANDRADE, Mayara Monteiro de. O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFPI. In: Encontro de Pesquisa na UFPI, 7., 2012, Teresina. **Anais...** Teresina, UFPI, 2012.
- CARVALHO Antonia Dalva França; ANDRADE Mayara Monteiro de; SOUSA, Jucyelle da Silva. A aprendizagem do ofício da docência: desafios do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. In: ENFORSUP, 7., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador, 2013.
- DEWEY, John. **Experiência y educación**. Trad. Lourenço Luzuriada. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- FREIRE P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, 144p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 36.
- \_\_\_\_\_. **A escola**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUOI, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A escola de A a Z: 26 maneira de pensar educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.15-74.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conhecimento**. São Paulo: Cortez Editora, 200
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução Ernani Ermanani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In.: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D. de.; OLIVEIRA, Rosiska, D.de. 40. ed. **A vida na escola e a escola na vida**. São Paulo: Vozes, 2008.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 47. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- THERRIEN, Jacques. A pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão. In: Fórum Nacional de Pedagogia, 1., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, jun. 2006.
- NERY, Thais de Barros; CARVALHO, Antonia Dalva França. **A Aquisição da Linguagem Escrita: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores das escolas municipais que utilizam o Programa Alfa e Beto**. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Piauí, 2008.
- SAVIANE, Nereide. **Saber Escola, currículo e didática**. 5. ed. Autores Associados, 2009.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A escola como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.  
ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ARTEMD, 1998.

WOGEL, Livio dos Santos. **O tempo do ócio na formação escolar: a pedagogia do ócio**. Disponível em: <[http://www.ced.pucsp.br/encontro\\_pesquisadores\\_2013/downloads/anais\\_encontro\\_2013/oral/livio\\_santos.pdf](http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/livio_santos.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DISCUTINDO CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA PRÁXIS DOCENTE

Anne Caroline Soares Dourado - UFPI<sup>1</sup>  
Jucyelle da Silva Sousa - UFPI<sup>2</sup>  
Ágata Laisa Laremborg Alves Neves - UFPI<sup>3</sup>  
Antonia Dalva França Carvalho - UFPI<sup>4</sup>  
Marcus Vinicyos da Silva Oliveira - UFPI<sup>5</sup>

**INTRODUÇÃO:** A escola de tempo integral refere-se à extensão do tempo de escolaridade, mas também à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e consequente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora. Nossos olhares voltam-se para o professor da Escola de Tempo Integral, na busca de uma educação integral e integradora, este sujeito possui um papel importante para a construção desse formato de escola que foi previsto na LDB. De acordo com o Artigo 34 da referida lei, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). No intuito de desvelar as concepções acerca da educação que foram adquiridas e desenvolvidas por esse professor ao longo de sua experiência, iniciamos uma pesquisa de campo em duas escolas de tempo integral de Teresina, cujo presente trabalho consiste na apresentação de tal pesquisa, ainda em andamento. O estudo é parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do OBEDUC-UFPI.

Isso nos leva ao objetivo de desvelar as concepções acerca da educação que foram adquiridas e desenvolvidas pelo professor ao longo de sua vivência. Portanto um estudo sobre a epistemologia da prática docente que segundo Tardif (2008, p. 255) é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Para melhor compreensão da nossa temática, utilizamos como aporte teórico: Moll (2012) e Gadotti (2009) para as discussões entorno da Educação Integral, e Tardif (2005), Pimenta (2007) e Alarcão (2007) no que se refere aos saberes e práticas do professorado, temáticas abordadas a seguir.

**METODOLOGIA:** No intuito de melhor compreender o cotidiano da escola de tempo integral, utilizamos a abordagem entnometodologica, que na visão de Coulon (1995),

<sup>1</sup> Mestranda em Educação – PPGEd/UFPI – Bolsista OBEDUC/UFPI/Capes

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia – UFPI - Bolsista OBEDUC/UFPI/Capes

<sup>3</sup> Licenciada em Ciências Biológicas – UFPI - Bolsista PIBIC/UFPI/CNPq

<sup>4</sup> Doutora em Educação – Coordenadora Institucional OBEDUC/UFPI/Capes

<sup>5</sup> Graduando em Administração – UFPI – Bolsista OBEDUC/UFPI/Capes

considera a realidade social construída no cotidiano pelos atores sociais em interação, valorizando os sentidos que estes dão as suas ações do raciocínio prático. Na prática, a pesquisa etnometodológica não produz instrumentos próprios e originais para obtenção dos seus objetivos. Para isso, ela conta com os instrumentos da etnografia (COULON, 1995). Assim utilizaremos questionários que na visão de Richardson (1999, p. 189), têm como funções: “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social” e a observação, segundo Gil (2010, p. 129), “a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado”.

Realizamos nosso estudo com 7 professoras e 3 professores, que atuam nas escolas assistidas pelo OBEDUC-UFPI, CETI Freitas Neto e CETI Darcy Araújo. Nesta primeira etapa, concentramos na aplicação de questionários que indagavam sobre a concepção de educação que foi construída por esses profissionais, além conhecer suas opiniões a cerca da escola de tempo integral, e de como estes compreendem a ampliação da jornada.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

“Penso em educação como transformação. É uma dimensão modificadora do individuo e das relações sociais, uma forma de difundir a cultura, uma forma de confrontar a experiência com saberes sistematizado” (Professora 1)

Iniciamos com a fala do Professor 1, pois esta retrata o caráter de uma educação emancipatória, uma qualidade que todos os professores deveriam considerar em suas práticas, uma educação que busca a melhorias da condição vida, não apenas do sujeito, como também da sociedade em que está inserido. Isso nos remete ao pensamento de Alarcão (2007), no qual reafirma a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Portanto, se a educação tem um papel de modificar e transformar, a escola tem o papel de transforma e modificar a partir dos seus ensinamentos, não apenas de conteúdos disciplinares, bem como as vivências cotidianas, assim representadas na fala da Professora1, e percebidas na fala de outros.

Dentre as respostas destacamos a fala da Professora2:

“A escola de tempo integral veio para melhorar a vida da sociedade toda, só dos meninos estarem na escola o dia todo já afasta eles da marginalidade. Eles estão aqui aprendendo, jogando, fazendo música e conhecendo coisas que só viam na tv, como brincar lá na rádio e fazer esportes.”

Observamos nesta fala, mais uma vez o caráter emancipatório da educação, a professora fala de melhorias, de uma vida melhor e dá credibilidade a escola de tempo integral. Retomamos a fala de Moll (2012), a escola de tempo integral poderá contribuir para um desenvolvimento pleno dos educandos. A escola era tida como espaço de aprender disciplinas, com essa

proposta de ampliação do tempo busca-se outras instancias da formação humana, bem exemplificados na fala da professora, como a música, a rádio, e esportes, dentre outros que completam os macrocampos que são propostos pelo Programa Mais Educação, que é o precursor na implementação das escolas de tempo integral.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O que podemos perceber com os resultados preliminares de nossa pesquisa foi que apesar dos benefícios da escola de tempo integral, alguns professores elencaram problemas na jornada ampliada. O primeiro é o espaço físico reduzido que torna a jornada ampliada cansativa, tanto para o professor, quanto para o aluno. Reclamam ainda de uma valorização salarial, e do descaso que alguns pais tem em relação aos filhos, pois acreditam que se eles passam o dia na escola suas funções enquanto pais foi diminuída.

A escola de tempo integral apesar de não ser uma novidade, vem sendo implementada no Brasil com intuito de aprimorar a educação e a formação dos cidadãos, em prol de uma sociedade melhor. Ressaltamos, mais uma vez, que estes achados são resultados parciais de uma pesquisa em andamento e que nossa investigação ainda se estenderá para a observação dos profissionais em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 08 Out. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.
- MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Concepção Pedagógica. Práxis.

## NARRATIVIDADE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM INÍCIO DE CARREIRA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Ana Luiza Floriano de Moura<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França de Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** O texto em epígrafe apresenta aspectos teóricos e metodológicos de pesquisa desenvolvida sobre formação inicial de professores alfabetizadores, contendo também visualizações sobre um dos seus eixos de análise, denominado: “Aprendizagens docentes: relação teoria e prática no contexto alfabetizador”. Fundamenta-se teoricamente em autores como García (1999); Nono (2011), dentre outros. No plano metodológico desenvolveu-se a partir de metodologia qualitativa, com abordagem narrativa, pois conforme Brito (2010), através dela, é possível se conhecer a subjetividade que norteia os sujeitos pesquisados. O estudo conclui, com base nos dados analisados, à luz da análise de conteúdo de Bardin e de Franco, que o espaço de atuação profissional, proporciona aos alfabetizadores iniciantes aprendizagens significativas, fato que requer que a formação do profissional seja reflexivo, dotado de uma base sólida de conhecimentos profissionais e com capacidade para uma competente tomada de decisões diante dos desafios da prática pedagógica.

**METODOLOGIA:** A pesquisa realizada, do ponto de vista da abordagem do problema, é de natureza qualitativa, do tipo narrativa, na qual não há a preocupação em medir ou enumerar, mas em conhecer e desvelar pessoas, seus saberes e seus fazeres, em que o pesquisador entra em contato com a questão a ser estudada e analisada. Como é intrínseco à terminologia, o nome, qualitativo significa qualidade e não quantidade. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados”.

A narrativa, denominada também de história de vida, foi utilizada neste trabalho como recurso metodológico. Através dela, é possível se conhecer a subjetividade que norteia os sujeitos que serão pesquisados. Suas abordagens, seus relatos ou até mesmo a transmissão de histórias vividas são aspectos a serem analisados dentro desta abordagem. Narrar um fato é escrever sobre o mesmo, isto é, voltar a uma determinada época que foi significativa na vida profissional.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação- UFPI/ OBEDUC. E-mail: analuizafloriano@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> em Educação- UFPI Coordenadora Institucional do OBEDUC e-mail: adalvac@uol.com

Através da pesquisa de natureza qualitativa, do tipo narrativa, tem-se os conhecimentos das práticas do cotidiano, que, em certos casos, são esquecidas. A partir do momento que se inicia um estudo com a finalidade de desvelar as histórias de formação intrínsecas em cada profissional, faz-necessário utilizar uma pesquisa, tendo em vista a sua especificidade. Através das histórias narradas, acaba-se por conhecer as bases de seus percursos formativos e suas respectivas contribuições para o contexto da ação-pedagógica.

**RESULTADOS:** O olhar sobre os dados narrativos apreendeu ou mesmo inferiu, como é próprio de estudos que se utilizam do contributo de análise de conteúdo apoiada em Bardin (1977). Para tanto, ilustrativamente, registramos duas categorias de análise que integram a pesquisa referenciada: o eixo categorial 1 denominado “Aprendizagens docentes: a relação teoria e prática” e o eixo categorial 2 intitulado “Desafios da prática”.

A partir dos estudos e pesquisas realizados durante o trabalho, percebemos que a formação inicial fornece subsídios para se obter uma boa prática alfabetizadora. Dessa maneira, observa-se que formação inicial é de fundamental importância, configurando-se como base para auxiliar o professor na sua prática cotidiana. Além disso, fornece saberes necessários à prática docente. Diante das respostas apresentadas pelas interlocutoras observamos que a formação inicial auxilia a prática pedagógica alfabetizadora.

Dessa maneira, ressaltamos que, formar professores capazes de refletir sobre o seu fazer, é prioridade nos cursos de formação inicial. A contemplação de conteúdos e de métodos que auxiliem o professor, na busca de uma prática pedagógica satisfatória, deve ser considerado na área formativa.

Em síntese, torna-se necessário uma reformulação dos cursos de formação inicial, pois de acordo com os nossos estudos, estes não são suficientes para qualificar os professores para atuar na alfabetização. Nesse sentido, é importante salientar que a formação de professores não é um mero diploma a ser conquistado. A formação vai além disso, envolve diferentes contextos, o desenvolvimento profissional e, acima de tudo, compromisso. Garantir uma formação de docentes de qualidade proporcionará aos discentes receberem uma educação digna.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Como proposto no início deste trabalho a finalidade desta comunicação reside no propósito de apresentar um recorte da formação inicial no desenvolvimento da prática docente dos professores iniciantes que atuam no 1º ano do ensino

fundamental. Dentro desta perspectiva, discutimos a formação inicial dos professores alfabetizadores, mediante o intuito de contribuir com as pesquisas referentes ao assunto.

Um pressuposto inicial refere que o professor alfabetizador é desafiado a mobilizar e articular diferentes conhecimentos no desenvolvimento do trabalho docente. Diante desse entendimento, o estudo desenvolveu-se com o propósito de buscar respostas às indagações da pesquisa, entre estas, questionou-se se a formação inicial do professor alfabetizador responde às demandas de sua prática pedagógica. Entre tantas constatações, emerge a compreensão de que trata de uma temática instigante, pois envolve tanto a formação profissional, quanto a pessoal, emergindo como instrumento que pode gerar mudanças na trajetória docente.

A partir dos dados da pesquisa realizados durante o trabalho, percebeu-se que a formação inicial fornece subsídios para a obtenção uma boa prática alfabetizadora. Entretanto, o enfoque da realidade desanima o professor, prejudica os alunos. Não obstante esses casos, o fato é que a formação inicial facultou a esse professorado os meios e os caminhos formativos no sentido de dotá-los dos conhecimentos e destrezas mínimas necessárias ao exercício docente alfabetizador.

Além disso, a aludida formação, viabilizou, também, a produção e a aquisição de saberes professorais, aspectos necessários à prática docente profissional dos professores. Além disso, viabiliza a produção e a aquisição de saberes professorais, aspectos necessários à prática docente profissional dos professores ingressantes na carreira, na condição de professores alfabetizadores. Não seria então o caso de encerrarmos esta comunicação, também lançando questionamentos: onde está a formação pedagógica do professor? Onde estão os seus saberes experienciais? Onde...?

**APOIO:** CAPES – OBEDUC- UFPI

#### **REFERENCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CUNHA, L.A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina-PI:UFPI, 2011.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Isadora Borges Figueredo<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** Neste Século XXI, vivenciamos um novo modelo de sociedade onde os serviços e a criatividade são condições *sine qua non*, requisitando dos indivíduos o desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional, afetivo, psicológico e social. Para atender esta demanda e assegurar novas bases trabalho a educação é convocada, na versão da integralidade. Por esta razão, é relevante olhar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de tempo integral, uma vez que é nele que estão contidas as mudanças necessárias nas ações realizadas na instituição, pois, a cada reelaboração, as reflexões sobre estas ações mostrarão o caminho a ser seguido. Trata-se, portanto, de um documento que norteia a instituição educacional, constando objetivos e metas a serem alcançados por ela. Neste aspecto, o presente trabalho tem como objetivo estudar o projeto político-pedagógico de uma escola de jornada aumentada, analisando este documento, as mudanças nele ocorridas e acompanhando os monitores do Projeto Mais Educação para que as atividades sejam melhor entendidas.

**METODOLOGIA:** O estudo proposto tem abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, de cunho etnográfico. Demarcamos como área de investigação o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Prof. Darcy Araújo, localizada na Av. Nossa Senhora de Fátima, Bairro de Fátima, na cidade de Teresina, Piauí, da rede estadual de ensino de Teresina. Os sujeitos foram constituídos pela coordenadora pedagógica da escola e a coordenadora do Programa Mais Educação e tem natureza colaborativa. A técnica utilizada será a entrevista estruturada, que aborda questões referentes ao Programa Mais Educação e ao Projeto Político-Pedagógico. Também foi utilizada a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola. Através da hermenêutica, procuramos entender a perspectiva dos coordenadores e como realizam no cotidiano o seu fazer pedagógico no desenvolvimento da educação integral para alunos da escola de tempo integral.

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Bolsista do Programa OBEDUC – Observatório da Educação.

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do OBEDUC/UFPI/CAPES. E-mail: adalvac@uol.com.br

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** O Projeto político da escola investigada, tido como oficial, foi elaborado em 2009, ano de implantação do Programa “Mais Educação”. No ano de implantação do “Mais Educação, o programa era direcionado apenas para os alunos com dificuldades e que estavam abaixo do rendimento. Observou-se que neste PPP há a ausência da descrição da filosofia da escola, os códigos de conduta, o currículo do tempo integral, como preconiza Veiga (2001), os projetos, a inclusão do “Mais Educação”, os índices de evasão, repetência e o IDEB . À época, o documento foi dirigido pela diretora e a diretora adjunta da gestão anterior, as supervisoras, a orientadora pedagógica e as secretárias; a escola possuía apenas Ensino Fundamental. Ressalte-se que nesse ano de 2014, segundo as informações da escola é que o PPP está sendo todo reconstruído, e serão acrescentadas as mudanças ocorridas durante o período entre 2009-2013, quais modalidades de ensino foram implantadas na escola, a transição que está ocorrendo do Ensino Fundamental para o Médio entre outras. No tocante da ampliação da jornada escolar, o CETI Professor Darcy Araújo aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2009, o que instituiu o primeiro passo para a implantação do regime de tempo integral na unidade escolar. Neste sentido, ampliou a jornada escolar e passou a desenvolver as ações do Programa. A seleção dos monitores para o Programa é feita pela Coordenadora Geral do Mais Educação na 20ª GRE<sup>3</sup> correspondente ao CETI Professor Darcy Araújo. O candidato à monitoria, que geralmente são alunos em processo de conclusão da graduação, deve apresentar seu currículo à 20ª GRE, que é a Gerência responsável pelo Mais Educação, com alguns critérios. Os monitores inscrevem-se como voluntários e recebem apenas uma ajuda de custo para o transporte<sup>4</sup>. No CETI Professor Darcy Araújo, os monitores participam da Semana Pedagógica, apresentando a sequência didática, preenchem diário, estão presentes nos planejamentos do Programa Mais Educação com a coordenadora e sempre que solicitados pela coordenadora pedagógica da instituição. A maioria dos alunos não se interessam pelas monitorias, devido à falta de atribuição de nota, e como não há nada que oficialize essa participação, eles não gostam de fazê-las, assim como também não gostam de estudar. E neste aspecto, cabe questionar o papel da gestão e dos demais professores no desenvolvimento do Programa Mais Educação. Diferentemente de uma escola em que a jornada não é ampliada, na qual o Mais Educação

---

<sup>3</sup> Gerência Regional de Educação da secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí.

<sup>4</sup> Em média R\$ 126, 00 (cento e vinte e seis reais) – equivalente à 60 vales de R\$ 2,10 (dois reais e dez centavos) para 30 dias.

está apenas para auxiliar alunos que estão com rendimento baixo, em uma ETI<sup>5</sup> o Programa é componente obrigatório da grade curricular e a obrigatoriedade é para todos os alunos.

**CONCLUSÃO:** O CETI Professor Darcy Araújo é de grande importância pelo fato de repercutir não somente na comunidade, mas em outras comunidades também, já que a maioria dos alunos são de outros bairros, trabalhando-os de forma integral. Porém, o PPP existente não atende o que preconiza a escola de tempo integral, bem como não apresenta a filosofia da escola, os códigos de conduta, o currículo do tempo integral, os projetos nela existentes ou previstos, bem como a inclusão do Programa Mais Educação, assim como os índices de evasão, repetência e o IDEB. No tocante ao Programa Mais Educação, observamos que a implantação do mesmo na escola é condição *sine qua non* para caracterização de escola de tempo integral. Nesse aspecto, considerando que o Programa tem a finalidade de colaborar para a educação integral e integradora, é necessário um acompanhamento das atividades realizadas por estes monitores e maior articulação entre a coordenadora do programa, dos gestores e professores da escola para estimular os alunos desanimados, já que a participação é obrigatória e avaliada no conselho de classe. Afinal, não se pode pensar em Educação Integral sem a contribuição de todo o corpo escolar e familiar para o desenvolvimento os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do aluno.

**APOIO:** OBEDUC/ CAPES/ CNPq

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- AZEVEDO, Fernando. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 31-65.
- BATISTA, Keila Cristina. **Projeto político-pedagógico: na construção do ideal e os embates com o real.** 2010. p. 112-120. Disponível em <[http://www.famper.com.br/download/pdf/keila\\_10.pdf](http://www.famper.com.br/download/pdf/keila_10.pdf)> Acesso em: Fevereiro de 2014.
- CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: histórias, desafios e perspectivas.** [Dissertação]. Passo Fundo: UPF, 2010. Acesso em: Junho de 2014.
- DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Acesso em: Maio de 2014.
- GANDIN, Luís Armando. **Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola.** 6 p. Disponível em <[http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23723/14220/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO.pdf](http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23723/14220/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO.pdf)> Acesso em: Fevereiro de 2014.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In. **Cadernos Cenpec n.º 2 - Educação Integral**. 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 1992. 367 p.

---

<sup>5</sup> Escola de Tempo Integral.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/jotaluiz/libaneo-democratizacaoadaescolapublicaapedagogiacriticossocialdosconteudos>>. Acesso em: Março de 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional da Educação Integral**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 77 p. Acesso em: Junho de 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em: Março de 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto referência para o debate nacional. **Série Mais Educação: Educação Integral**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 54 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: Junho de 2014.
- NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lídia Guimarães. **Projeto político-pedagógico: uma prática educativa em construção**. Universidade da Amazônia: Belém, 2001. Disponível em <[http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/PROJETO\\_POLITICO.pdf](http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/PROJETO_POLITICO.pdf)> Acesso em: Fevereiro de 2014.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7.083/2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: Junho de 2014.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Parpirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**. Cad. Cedes. v. 23. n. 67. Campinas, Dezembro de 2003. p. 267-281. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: Fevereiro de 2014.

## UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Antonia Flávia Moraes da Costa  
Isadora Borges Figueredo  
Márcio César do Nascimento Silva  
Helena do Carmo Moraes de Souza  
Antônia Dalva França-Carvalho

**INTRODUÇÃO:** A escola espaço sistemático de formação humana e construção de conhecimento tem nos últimos anos passado por grandes transformações e essas tem afetado diretamente a organização do trabalho pedagógico. Entre as transformações sofridas pelas escolas podemos citar a implantação do tempo integral que vem sendo introduzido nas escolas através do Programa Mais Educação. Essa implantação leva as escolas públicas brasileiras a repensarem toda sua organização desde a estrutura física, disciplinas, conteúdos e principalmente a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto dessas escolas. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo conhecer dinâmica organizacional do trabalho no contexto das escolas de tempo integral. Tendo como *locus* de pesquisa duas escolas que atuam em regime de tempo integral no município de Teresina.

A educação na perspectiva da integralidade surge para atender a demanda da sociedade atual que é a formação de um cidadão crítico e atuante no mundo em que vive. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei 9394/96, que prevê no artigo 87 - § 5º, “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Partindo desse pressuposto a escola é entendida como um projeto social e, por isso, ela não se esgota em si mesma, mas caminha para uma intencionalidade coletiva e social. A escola pública não é um organismo isolado Gadotti (2009). É um espaço aberto onde todos precisam participar (gestores, pais, alunos e comunidade). Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido no interior destas precisa ser executado em parceria em consonância com o princípio da gestão democrática. Com isso a escola pública se efetivará com a comunidade tomada pela conscientização do processo democrático. Partindo desse pressuposto a gestão é, portanto, um dos pontos cruciais para afetar a organização do processo de trabalho pedagógico no interior da escola e da sala de aula,

pois ela tem o papel de chamar e motivar todos a participarem das decisões e ações desenvolvidas pela escola.

**METODOLOGIA:** O estudo proposto é do tipo qualitativo com abordagem descritiva. Demarcamos como área de investigação os CETI Prof. Darcy Araújo e o CETI Governador Freitas Neto. O primeiro está localizado na Av. Nossa Senhora de Fátima, Bairro de Fátima e o segundo na Rua Capitão Vanderley, Bairro Piçarreira na cidade de Teresina, Piauí, ambos são da rede estadual de ensino de Teresina. A técnica utilizada foi a entrevista estruturada aplicada ao gestor e coordenador das escolas, abordando questões referentes ao Projeto Político-Pedagógico. Também foi utilizada a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola. Com os dados procuramos entender a perspectiva dos gestores e coordenadores e como realizam o trabalho pedagógico no desenvolvimento da educação integral buscando formar seus alunos numa perspectiva multidimensional.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Paradigma contemporâneo de educação integral exige que os atores escolares trabalhem de forma democrática, a gestão escolar deve buscar participação ampliada da comunidade interna e externa na condução da escola Moll (2012). A direção escolar na parceria, na democracia e no envolvimento da comunidade escola, garante o sucesso da organização do trabalho pedagógico. A LDB 9394/96, delega ao diretor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa, permitindo o desenvolvimento de ações pedagógicas mediante essa parceria, envolvendo todos os segmentos da escola. A função do coordenador pedagógico é organizar o trabalho pedagógico da escola, tudo é organizado em função da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos, que dependerão exclusivamente de diferentes estratégias metodológicas bem planejadas e executadas pelos professores, que deverão estar em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no PPP (Projeto Político Pedagógico), cuja elaboração é sistematizada pelo coordenador pedagógico.

Nas escolas pesquisadas o coordenador pedagógico possui um papel relevante no planejamento escolar, como mediador de forma interativa do trabalho coletivo, nos momentos de estudos, reflexões e ações das relações escolares e das transformações das práticas pedagógicas, na busca de soluções para um ensino de qualidade. Assim ele estabelece diversos vínculos e relações interpessoais na escola ao realizar as múltiplas atividades que caracterizam a sua função, como na construção do trabalho coletivo, legitimando o trabalho pedagógico.

**CONCLUSÕES:** A questão da organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral não é uma temática discutida com muita frequência na literatura da área devido essas escolas ainda estarem passando por um momento de transição do tempo “normal” para o tempo integral. Assim, levando em consideração a jovialidade dos estudos realizados, as poucas experiências a serem relatadas e, principalmente a urgente em estudos e investigações que apontem novas formas, novas práticas para os gestores dessas escolas. A investigação nos mostrou que o trabalho pedagógico no contexto das escolas *locus* do nosso estudo está em embasado no principal da gestão democrática tendo o P.P.P. como documento a seguido, pois esse é construído segundo a legislação vigente e com a participação de todos. Afinal, não se pode pensar em Educação Integral sem a contribuição de todo o corpo escolar e familiar para o desenvolvimento os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do aluno.

#### **REFERENCIAS**

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. De 20 de dezembro de 1996. MEC: Brasília, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Pedagógico. Escola de Tempo Integral. Gestão Democrática.

## USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA E CÁLCULO

Alexandre da Paixão Roldão<sup>1</sup>  
Antonia Dalva França-Carvalho<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO:** O presente artigo aborda sobre a carta de Pero Vaz de Caminha em boa parte dos livros didáticos, que por muitas vezes não chegam a citar este documento histórico que é capaz de extrair informações valiosas para a compreensão de algumas mentalidades da época. O livro didático é uma ferramenta importantíssima para o aluno ter onde pesquisar, ter um chão para poder conhecer os conteúdos da historiografia. Mas será que o livro didático faz seu trabalho por si só? Será que todo livro didático é bom? O professor deve se isentar de criticar abordagens do livro e apresentar tanto os pontos positivos e negativos de tal abordagem? Qual o papel do professor?

O livro didático é uma ferramenta auxiliadora que o professor pode e deve usar, pois além de dar um chão para o aluno pisar, ele ainda pode criticar abordagens do livro, e isso acarreta em uma reflexão crítica, pois o educando perceberá que aquele livro que ele carrega todos os dias nem sempre é confiável ou é a verdade absoluta, desdobrando sua concepção por vezes ingênua da historiografia como linear, pronta, sem vida e significância para os dias de hoje. A praticidade é importante até certo ponto, a partir do momento em que ela extrapola, fazendo com que o conteúdo fique trivial e raso, ela deve ser combatida, substituindo por uma abordagem crítica, juntamente com o professor.

A união e conexão do livro com o professor é crucial para se ter essa famosa “educação crítica” tão discutida no meio universitário. A deficiência que observamos é o atraso que o material acadêmico apresenta nesses livros, especialmente em História onde o movimento de informações é constante e dinâmica, onde deve estar atento a cada movimento e mudança. O problema na idéia de História linear nos livros didáticos é evidente, e por vezes, nem mesmo os professores ajudam a tirar esta concepção dos alunos, concepção esta de que a História é organizada, linear, com conflitos que seriam inevitáveis (História-destino?) e contradições toscas, sem ou com muito pouco significado histórico para o fato estudado. Esse “modelo” de estudar ainda é forte na mentalidade estudantil em pleno séc. XXI.

<sup>1</sup> Graduando de licenciatura em História. Bolsista OBEDUC/UFPI/CAPES.

<sup>2</sup> Coordenadora Institucional do OBEDUC/UFPI/CAPES. E-mail: adalvac@uol.com.br

**METODOLOGIA:** Para se realizar esta pesquisa utilizamos uma metodologia baseada em leituras bibliográficas e comparações entre elas. Estabelecemos contato com o material acadêmico sobre a relação da carta de Pero Vaz com a mentalidade de Portugal em contraste com a Espanha que foi extraído especificamente do artigo de João Kennedy Eugênio, “Deslumbramento e Cálculo” (1993). Logo após, o objeto de pesquisa se tornou o livro didático “História, Das sociedades sem Estado às Monarquias absolutistas, Volume 1 (2010)” do Ronaldo Vainfas.

Estudando escribas distintos da época das grandes navegações de Portugal e Espanha e analisando suas escritas, percebemos as diferentes mentalidades que ficam evidentes. No caso, foi escolhido o famoso personagem histórico Colombo para extrair suas escritas e comparar com as de Pero Vaz. Ou seja, a pesquisa foi baseada em fontes acadêmicas e didáticas, colocando em cheque alguns pontos trabalhados, como por exemplo: a falta de importância dada a um importante documento histórico que agregaria reflexões interessantes nos alunos, aliás, o papel do livro didático é muito mais do que apenas repassar conteúdo, mas possibilitar o desenvolvimento crítico do educando.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Quando se vê a História de uma perspectiva crítica, dificilmente se é enganado. Percebe-se que não apenas o livro didático leva o peso da responsabilidade, mas, também o professor, sendo o ponto chave para transformar a educação em algo crítico e reflexivo. O professor bem preparado saberá facilmente lidar com o uso mais apropriado do livro didático, ele irá detectar algo omissivo ou errôneo e irá explanar para a turma o seu ponto de vista, sustentando o mesmo com argumentos sólidos, ou seja, não é um mero “achismo”, mas algo baseado em fontes e com visão minuciosa que todo historiador deve ter, ao mesmo tempo evitando um possível “relativismo histórico”, que é algo perigoso e pouco produtivo do ponto de vista científico. O professor crítico vai saber identificar o cálculo de Caminha no sentido da sua frieza ao relatar o que viu sem aumentar ou diminuir para melhor ou para pior, e a fantasia de Colombo, mostrando a sua vasta emoção e falta de razão ao pisar nas terras brasileiras, fazendo uma interligação disto a Portugal e Espanha, explicando que isto tem é relacionado com suas localidades nas quais tinham diferentes mentalidades, sendo Portugal com uma visão mais racionalista do mundo e Espanha mais fantasiosa e imaginária. O professor de História (por exemplo), quando formado com um olhar profundo e minucioso, ele transforma o conteúdo acrítico e visivelmente acabado em

algo reflexivo, exercitando o mesmo nos alunos, não apenas reproduzindo o que está escrito no livro, que infelizmente ainda acontece muito, seja pela dificuldade de se trabalhar de uma forma mais científica ou até mesmo a falta de preparo na sua formação como docente, que por vezes, não estimula o raciocínio crítico e paixão pela pesquisa.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Esta parece ser a questão, o diagnóstico: Como vamos ensinar História de forma crítica, explanando variadas fontes e pontos de vista, se aprendemos História de forma passiva, baseada em uma única fonte que por vezes é apenas reproduzida no “b a ba” pelo próprio professor, onde não detectamos nenhum estímulo de reflexão? É o desafio da educação hoje, formar bons professores para formar bons cidadãos, ou seja, com consciência política e humana, saber de seu papel e o que fazer com ele, como transformar o defeituoso em algo bom para a sociedade. E sendo bom cidadão, será conseqüentemente um bom professor, pois aprendendo bem, se ensina bem.

**APOIO:** OBEDUC/CAPES/UFPI

#### **REFERÊNCIAS**

- VAINFAS, Ronaldo; *et al.* **História, Das sociedades sem Estado às Monarquias absolutistas**. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010
- MARIA, Rosa Aparecida Nechi Verceze; FRANÇA, Eliziane Moreira Silvino. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Amazonas: Vitória da conquista, 2008
- KENNEDY, João Eugênio. **Deslumbramento e Cálculo**. 1993.