
**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES
ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE,
INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR**

***REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES LIVED IN
THE SUPERVISED STAGE OF THE PEDAGOGY COURSE:
CORRELATIONS BETWEEN EDUCATIONAL PRACTICES,
TEACHING PRACTICE, INTERDISCIPLINARITY AND
POPULAR CULTURE***

Amós Santos Silva

Minicurrículo

Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), é membro do Grupo de pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE/CAA) e do Grupo Gestor (Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre). Email: amossantoss10@gmail.com

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Minicurrículo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da mesma Universidade. É pesquisadora-colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Email: ninaataide@gmail.com

RESUMO

Este referido trabalho é resultante das discussões e reflexões proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) na qual vivenciamos variadas situações de ensinar, aprender a elaborar, planejar, executar e avaliar projetos de ensino para as crianças que são os sujeitos e atores no processo de ensino-aprendizagem. Discute os conceitos de práxis, prática docente e prática pedagógica (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), fazendo concomitantemente uma relação com a organização didática da aula (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA, 2008, dentre outros)., utilizando tal arcabouço teórico como base para a elaboração e análise das regências realizadas na escola na qual o estágio foi desenvolvido. Nas regências de aula requeridas pela disciplina em questão, buscou-se articular os conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade escolar com a problemática da necessidade de promoção e valorização da cultura popular regional. Em suma, entende-se que é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Fundamental I, processo este que ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se dialogicamente favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim uma concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Práxis Educativa. Prática Docente. Interdisciplinaridade. Cultura Popular.

ABSTRACT

This work is the result of the discussions and reflections provided by the subject Supervised Internship in Basic Education I of the Pedagogy course of the Federal University of Pernambuco (UFPE-CAA) in which we experience various situations of teaching, learning to elaborate, plan, execute and evaluate projects for the children who are the subjects and actors in the teaching-learning process. It discusses the concepts of praxis, teaching practice and pedagogical practice (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), concomitantly making a relation with the didactic organization of the class (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA, 2008, and others), using such a theoretical framework as the basis for the elaboration and analysis of the regencies carried out in the school in which the stage was developed. In the classroom regencies required by the discipline in question, we sought to articulate the contents in the perspective of school interdisciplinarity with the problematic of the need to promote and enhance regional popular culture. In short, it is understood that it is in this investigative and reflexive way that we understand the study of the reality of supervised internship in Elementary School I, a process that, when interacting with the everyday reality of the classroom, seeks dialogically to favor the construction of a reflexive praxis of the teaching activity, thus forming a conception of the stage as a formative space for the creation and reflection of the future teacher.

Keywords: Supervised Internship. Educational Praxis. Teaching Practice. Interdisciplinarity. Popular Culture.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental I do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho – um dentre os variados campos de atuação do pedagogo – que se apresentam numa relação interinstitucional (Universidade/escola). Esta relação entre um

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

professor experiente e o aluno estagiário, feito por interposto do docente acadêmico orientador, fomenta possibilidades para que o mesmo se forme também como autor de sua prática, de modo que correlacione os saberes da formação e os “problemas” profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006).

O desenvolvimento dessa experiência formativa promove uma aproximação, por meio deste estudo, com a possibilidade de compreensão da realidade educacional local através do seu campo de estágio, algo que ocorrerá no desenvolvimento de atividades concernentes à docência (desenvolvimento/regências de aulas) em espaços escolares no ensino fundamental I anos iniciais. Portanto, concebemos que o estágio propicia pedagogo/a em formação conhecimentos e aprofundamentos de um de seus campos de atuação, bem como, atenuará à relação teórico-prático da realidade com os conhecimentos advindos dos diversos componentes curriculares estudadas ao longo do curso.

Nesta perspectiva de estudo aprofundado, ressaltamos que o mesmo exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática (FREIRE, 1982), sendo este um exercício que nos exige a tomada de uma postura que se distancie da passividade, nos levando a buscar relações entre o conteúdo em estudo (realidade do estágio no ensino fundamental I) e outras perspectivas nas quais o conhecimento apresente relações (autores estudados e pesquisas estudadas no âmbito da formação na Universidade).

Os estudos e pesquisas acerca do estágio obtiveram consideráveis avanços no que tange a compreensão da relação teoria e prática que apontou perspectivas novas sobre a concepção de estágio. Nessa direção, a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, e dessa forma o estágio se afastará da compreensão de que o mesmo seria apenas a parte prática do curso. Isto por sua vez acarretará numa nova postura de redefinição do estágio como meio que deve caminhar para a reflexão, sendo assim feito por intermédio da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

O estágio enquanto “pesquisa” se dá a partir da percepção do mesmo como um instrumento de formação dos futuros professores. A importância dessa concepção de estágio se traduz na possibilidade que existe em promover aos estagiários, a partir das situações que emergem do estágio no ensino fundamental, o desenvolvimento de uma postura investigativa que desenvolva uma compreensão e problematização das situações que ocorrem nos contextos institucionais. O estágio nesse sentido é pensado como práxis que não concebe mais uma aprendizagem da docência restrita a cópia de modelos bem sucedidos, mas como possibilidade criadora e reflexiva dos professores em formação (MELO, 2014).

Esse movimento de valorização da pesquisa no estágio, ou seja, o estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, esteve atrelada concomitantemente ao desenvolvimento da perspectiva de concepção do professor como um “profissional reflexivo”¹. Nesta perspectiva de professor crítico reflexivo e/ou professor pesquisador, ocorrera uma “fertilização” para o campo de realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio.

Deste modo, os currículos de formação de professores começaram, em específico por meio do estágio supervisionado na educação infantil e ensino fundamental, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas tomando a prática

¹ É atribuída a criação do termo “Professor reflexivo” ao professor e filósofo norte-americano Donald Schön (1930-1997), no qual este autor valorizando a experiência e a reflexão na experiência, bem como o conhecimento tácito, propunha conforme Pimenta e Lima (2012) uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, da análise e problematização dessa prática e da consideração do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

docente existente de outros profissionais e dos próprios professores em formação nos seus contextos escolares (PIMENTA; LIMA, 2012).

No que tange o componente curricular de Estágio Supervisionado II, na qual são abordadas as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, denotamos a necessidade de pensarmos o estágio enquanto momento de reflexão de que esta prática docente – o ato de ensinar – está inserida na prática educativa, e que esta última contém também na prática pedagógica, de modo que todas se interpenetrem entre si.

Entendemos assim que tanto a prática docente quanto a pedagógica necessitam ser reflexivas para que possam ser constituídas como práticas transformadoras da realidade. Com relação ao estágio supervisionado, o mesmo sendo desenvolvido fundamentado na perspectiva da prática reflexiva pode contribuir para um fazer docente que não seja destituído de teoria. Na perspectiva de epistemologia da prática e prática docente reflexiva, o estágio supervisionado contribui para a reflexão sobre o fazer pedagógico do professor experiente (MELO, 2014).

O estágio supervisionado no ensino fundamental I, anos iniciais, possibilita também, através das observações da educação fundamental e das práticas dos professores deste ciclo, uma aproximação com as diferentes formas pelas quais as crianças se indagam sobre o mundo e sobre si mesma. Trilhando em diversos universos simbólicos, transitando entre a cultura erudita e a cultura popular, as crianças possibilitam o emergir de situações diversas, ao mesmo tempo em que vibram com descobertas e reconhece obstáculos (OLIVEIRA, 2005).

Notamos, portanto, que nesta disciplina de estágio supervisionado há uma preocupação em possibilitar aos alunos e futuros professores conhecimento e análise das situações que emergem da relação professor/aluno e do processo de ensino-aprendizagem. O estágio assim realizado permite-nos que se tragam contribuições através das reflexões sobre as práticas pedagógicas nas instituições escolares, de modo que o estágio não se faça por si só, mas que envolva uma articulação entre os diversos atores que compõem o trabalho docente e pedagógico. Será este, uma atitude crítica no estudo desta realidade-temática, uma atitude de adentramento com a qual se vai alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 1982).

É, portanto, neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Processo este que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão dialógica entre o fazer e ser docente. Este percurso percorrido para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

SISTEMATIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Partindo da afirmação de que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, Vázquez (1977) demonstra que há a associação da palavra práxis comumente utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo prática, algo que o mesmo busca apresentar-nos como conceitos diferentes. Tomando como base o marxismo e/ou o materialismo dialético, entendemos que a práxis diz respeito à atividade livre, universal, criativa e autocrítica, por meio da qual o homem faz e produz e transforma seu mundo humano e histórico a si mesmo (VÁZQUEZ, 1977). Nesse sentido, a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – enquanto atividade social transformadora – seu objeto, e desta forma não produz e nem pode produzir, uma teoria da práxis.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Compreendida então como atividade social transformadora, e ao entendermos que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, Vázquez (1977) está demonstrando que a práxis é uma atividade conscientemente orientada – com intencionalidade – o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. A práxis, portanto, não é apenas atividade social transformadora, no sentido de transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias, é atividade transformadora também com relação ao próprio sujeito que, na mesma medida em que atua em determinada realidade/objeto, transformando-os, produz uma transformação em si mesmo.

Concomitantemente, ressaltamos que a atividade prática por si só não é práxis, do mesmo modo que a atividade teórica por si só não é práxis, visto que a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um quanto no outro caso, permanece-se intacta a realidade. Desta maneira, mesmo a teoria sozinha não transformando o mundo, ela pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação (VÁZQUEZ, 1977).

A relação teoria e prática são e estão indissociáveis ao passo que a compreensão da realidade, ancorada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, para a práxis. Desta forma, compreendemos que o estudo, correlacionando teoria/prática através do estágio supervisionado no ensino fundamental I, deve refletir uma intenção fundamental que é a de atender e de despertar o desejo de aprofundamento, pois, “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1982, p. 03).

Concebemos, então, o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental não como um instrumento responsável pela “salvação” do curso, mas como eixo curricular que perpassando toda a formação possibilita aos estudantes pesquisarem-se a si mesmos (MELO, 2014), e isto efetivamente contribui para uma prática docente comprometida com os sujeitos aprendentes.

Partindo disto, à prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente a atividade da docência. Deste modo, se entende que a função do professor é ensinar, e é precisamente nessa característica que se distingue de outras profissões, função esta que não existe isenta de conflitos e não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores (MELO, 2014). Sendo, pois, ensinar o ato de fazer aprender algo para alguém, o ensino se materializa como atividade relacional a partir da vinculação dialética com a aprendizagem.

Nesta direção, ao abordarmos sobre a percepção de que a prática docente é uma síntese reflexiva entre os conhecimentos advindos dos cursos de formação e as experiências com a docência, o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto apenas da vida na escola, de modo que provém também de outros âmbitos e elementos que pertencem ao domínio escolar (CUNHA, 1989). Esta mudança de compreensão acarreta também um novo sentido que é atribuído ao ensino, no qual este passa a ser entendido também como apropriação gradual, de modo que:

[...] a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças [...] o fazer do professor se insere em um fazer educativo, na função de ensinar. Nesse sentido, a prática docente estaria circunscrita na prática educativa, compreendendo por prática educativa as práticas sociais que só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (MELO, 2014, p. 42- 44).

Entendemos que este fazer do professor é um ato educativo que tem como função primordial o ensinar, assim a prática docente é uma prática educativa estando esta diluída na sociedade e presente também no trabalho do professor. Se constituindo como elemento mais amplo e dentro desta encontraríamos a prática pedagógica circunscrita ao âmbito de objetivos e finalidades da educação, tendo como um de seus elementos a prática docente (MELO, 2014).

Percebemos que a prática docente está inserida na prática educativa, e que esta última contida também na prática pedagógica, de modo que todas se interpenetram entre si. Portanto, a prática educativa – práticas sociais que se tornam educativas pela explicitação, compreensão, e tomada de consciência de seus objetivos, que é tarefa da investigação científica na educação – pode se dar em qualquer ambiente da sociedade, e é intencional e se encontra presente no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente.

Neste momento ressaltamos que mesmo que ambas estas práticas (prática docente e pedagógica) pareçam sinônimos, visto que os dois conceitos estão relacionados com a ação do professor, existem diferenças entre as mesmas no que tange a abrangência da prática docente e da prática pedagógica. Nas teorizações de Melo (2014) *A priori* às práticas pedagógicas são aquelas com objetivos definidos, já as práticas educativas podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara, por conseguinte a práxis pedagógica abrange as práticas que ocorrem no âmbito interno e externo ao educacional, é uma síntese desses elementos com vista a atingir os objetivos da educação. Sendo assim, compreendemos que, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a resignificação do fazer docente (MELO, 2014).

Desta maneira, entendemos que tanto a prática docente quanto a pedagógica necessitam ser reflexivas para que possam ser constituídas como práticas transformadoras da realidade. Com relação ao estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, este sendo desenvolvido fundamentado na perspectiva da prática reflexiva pode contribuir para um fazer docente que não seja destituído de teoria.

Aula: Um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso

Trazemos inicialmente nossa compreensão do que propriamente seria uma “aula”, tomando como arcabouço colaborativo neste trabalho as contribuições de Veiga (2008) e Libâneo (1994). No texto “Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata” esta primeira autora sugere que a aula deve emergir através da consideração da integração entre a instituição educativa e o contexto social no qual as atividades são/serão desenvolvidas. Paralelamente, a aula é um lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar), este preparado e organizado pelo professor e seus alunos (VEIGA, 2008).

A organização didática da aula e o seu desenvolvimento deve abarcar a compreensão da mesma como um projeto colaborativo de ação imediata, de modo que se interligam a participação dos diversos sujeitos envolvidos neste processo. Nesta perspectiva:

Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta de processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. [...] Destaco a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para [...] as contribuições deste estudo [...] para o campo da aula e, ao mesmo tempo, estes buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa de professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 267- 268).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

No projeto colaborativo apresentado entendemos que, sendo tão complexo como é o processo de organização da aula, a mesma não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. Desta forma composta por situações complexas, a organização didática da aula requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso.

Para cargo de definição, o projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata mais dinâmica, pois, nos remete à reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto, sendo este um meio para favorecer a unidade que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. Este, portanto, “[...] objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso” (VEIGA, 2008, p. 268). Assim, o que ocorre na aula vai muito mais além do que apenas transmissão e recepção de informações, se constituíram de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num determinado cenário social que define demandas para a aprendizagem, tendo o professor como organizador do processo didático e o mediador dessa ação.

O objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, representando um movimento de reflexão e decisão em todos os processos de desenvolvimento da aula. Neste sentido, o professor e seus alunos devem iniciar tal proposta colaborativa com o levantamento de uma série de questões norteadoras, tais como: Para quê? O quê ensinar? Como? Com o quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?.

Discorreremos previamente acerca das “respostas” para tais questões com o intuito de demonstrarmos, como já falamos anteriormente, que o processo de organização da aula por ser extremamente complexo não pode resultar de um movimento “mecânico e simplista”. O “Para quê?”, tendo a premissa inicial de que as atividades do processo didático possuem sempre um caráter intencional, refere-se às intencionalidades e finalidades, que no caso da educação:

As intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações e necessidades humanas. As intenções educativas [...] visam às aspirações mais amplas do processo educativo. As finalidades representam metas muito gerais [...] os fins expressam o tipo e o estilo de formação que se pretende alcançar (VEIGA, 2008, p. 276).

Os objetivos são formulações que derivam das intenções, estes mesmos objetivos considerados como um guia para orientar o processo didático, e assim apresentam duas funções principais: a orientadora, visto que servem para guiar o processo didático; e a clarificadora, pois além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, esta também aclara os propósitos e as intenções educativas. Neste sentido, os objetivos educacionais orientam a tomada de decisão no planejamento, sendo proposições que expressam com clareza e objetividade a aprendizagem que se espera, e que estes mesmos objetivos norteiam a seleção e organização dos conteúdos, a escolha dos procedimentos metodológicos e definem o que avaliar (GONÇALVES; LARCHERT, 2011).

Em seguida, temos a questão “O quê?” que se refere ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, porém, o termo conteúdo não se restringe apenas a uma simples seleção de conhecimentos. O conteúdo abarca concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores, e normas que são colocados na prática pedagógica, sendo o conteúdo um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. Este é também elemento-chave para concretizar as intenções educativas, e “[...] relaciona-se com os objetivos, uma vez que é elemento adequado para o

desenvolvimento das capacidades do aluno” (VEIGA, 2008, p. 278). Correlacionadamente a isto, Libâneo (1994) afirma que:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1994, p.128-129).

Entendemos assim que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere aos conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social, das relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando deste modo convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Posteriormente em resposta ao “Como?” na organização da aula, Veiga (2008) apresenta a metodologia² como elemento de intervenção didática. Para a autora o método de ensino deve ser entendido como caminho para a formação de ações pedagógicas conscientemente organizadas, criticamente pensadas com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente “mais fácil” e produtivo no alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos.

Na perspectiva aqui apresentada, o método de ensino não é único, mas sim pode pelo contrário ser métodos didáticos flexíveis a depender das necessidades individuais e grupais dos envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, as técnicas devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeadas pela intencionalidade, assim deixar-se-á de dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar também a participação do estudante.

Neste momento apresentamos a questão “Com que?”, questão esta que faz alusão a gama de recursos didáticos que fazem parte do desenvolvimento do processo didático em uma instituição educativa. Existe desta forma uma classificação dos recursos didáticos baseada na capacidade que estes meios possuem de colocar o aluno direta e indiretamente em experiências de aprendizagem.

Esta classificação, segundo os autores citados anteriormente, gira em torno do engajamento de três possibilidades: os recursos ou meios e/ou objetos empregados para motivar e dar significado aos conteúdos; os recursos escolares (laboratórios, biblioteca, vídeos, equipamentos e materiais diversos); e por fim a aglutinação dos recursos didáticos ou meios simbólicos que são responsáveis por aproximar a realidade do aluno (VEIGA, 2008; LIBÂNEO, 1994). Os recursos didáticos devem ser organizados na perspectiva plural para a adequação ao contexto metodológico, tanto com a participação direta e/ou indireta do aluno ante as experiências de aprendizagem, quanto para a valorização de experiências inovadoras por meio das tecnologias educativas (VEIGA, 2008).

Como pudemos evidenciar, todas as indagações levantadas são importantes para demonstrar que o processo de organização didática da aula é muito mais complexo e dialógico do que se pode pensar. Esta concebida em uma perspectiva de projeto colaborativo, como bem reitera Veiga (2008) se volta para a revisão da prática pedagógica, caracterizando-se principalmente

² O método tem um significado mais amplo, em seu sentido etimológico a palavra método veio do grego *méthodos*, de *metá* (pelo, através) e *hodós* (caminho). É, portanto, o caminho para se chegar a um fim, o método implica passos, momentos em uma sequência lógica e temporal. A concepção de método de ensino congrega um conjunto de disponibilidades pessoais e instrumentais organizados para promover a aprendizagem e desenvolver o ensino (VEIGA, 2008).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

pela convivência colaborativa de professores e alunos que problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente.

Planejamento: Instrumento de organização do trabalho docente

Como apresentamos anteriormente, a prática educativa possui em seu bojo a intencionalidade e se desenvolve de forma sistemática, precisando ser organizada previamente o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola (FARIAS, 2010). Nesta parte do texto, primeiramente buscamos apresentar o planejamento escolar não como uma mera tarefa enfadonha e que consome tempo³, mas o compreendê-lo como um instrumento de organização da vida docente, algo que se apresenta como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores, de modo que se trabalhará o ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora.

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor (LIBÂNEO, 1994), sendo assim, é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Desta forma o planejamento é um instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que estabelece e determina as grandes urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001).

Buscando um pouco mais de detalhamento teórico, recorreremos a Farias (2010) que afirma:

[...] O Planejamento é ato, é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo. [...] é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exigem escolhas, opções metodológicas e teóricas. É também ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS, 2010, p. 107).

Parafraseando esta concepção do planejamento enquanto um ato político, social, intencional e que possui um amplo e complexo significado, Luckesi (2001, p. 108) reitera também que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (LUCKESI, 2001, p.108).

Neste sentido, entendemos que é fundamental para o ato de planejar compreender que este não é um ato neutro, nele o professor expressa seu poder e intencionalidade de mudar os rumos do fazer pedagógico. Um rompimento do discurso do reconhecimento das mútuas relações entre planejamento educacional, institucional e de ensino nos parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho.

³ Nos relatos de alguns profissionais/professores trazidos por Farias (2010) em sua abordagem investigativa, na construção do planejamento existem diversos elementos que afastam os docentes dessa tarefa (tempo, escurecimento dos propósitos, condições desfavoráveis de trabalho, etc.).

A tarefa de planejar a ação docente envolve refletir sobre o para quê, o quê, como, e com quem ensinar, bem como sobre o resultado das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos de ensino, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação (FARIAS, 2010). Portanto, é no planejamento que definimos não só os conteúdos de acordo com o calendário escolar, mas também delimitamos questões importantes, como o que queremos que nossos alunos venham a fazer/conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos?

Ressaltamos que os objetivos dizem respeito ao destino, aos resultados e propósitos da ação, que expressam ideias, valores e projetos do que deve ser o aluno como sujeito na sociedade, sendo como horizonte, alicerce, fundamento e guia da nossa prática docente. Acerca dos conteúdos, existe a necessidade de se repensar qual a forma de seleção, organização e trabalho dos saberes escolares, interrogando-nos sobre qual verdade é retratada nos conteúdos e se trazem respostas às necessidades e interesses dos estudantes. Devemos atentar ainda para uma organização curricular que considere, de acordo com Farias (2010), a gradação das dificuldades conceituais, e a necessária continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões e integração dos conteúdos como garantia de construção de um saber articulado, interdisciplinar.

No que tange o elemento metodologia no planejamento, a autora citada anteriormente atenta para a necessidade de romper com a concepção tecnicista de aprendizagem, buscando pautar o fazer docente na compreensão da aprendizagem como ato contínuo e coletivo. Nisto, assinalamos a necessidade de coerência e interligação entre os objetivos e/ou pressupostos de aprendizagem, conteúdos e procedimentos metodológicos, de modo que este fazer docente seja alicerçado em:

Práticas orientadas para a atividade intelectual dos alunos por meio da problematização, análise e confronto da experiência social desses sujeitos com os conteúdos escolares. [...] que pode transformar a rotina pedagógica em ação didática geradora de aprendizagem em espaços de interação e livre expressão (FARIAS, 2010, p. 118).

Concernente a esta coerência entre objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, se faz necessário também indagarmos acerca do papel e do espaço que é reservado para os recursos didáticos no planejamento da prática docente. Com relação a isto, os recursos são como atores coadjuvantes do processo (meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente), e que sendo assim tem o papel não só de ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas também de provocar a descoberta, a reflexão, a interação sujeito-sujeito e sujeito-conhecimento (FARIAS, 2010).

Outro elemento importante que faz parte do plano de ensino que é elaborado previamente no planejamento é a sistemática de avaliação da aprendizagem, de modo que fazer a definição da mesma é explicitar o seu papel nos processos formativos. Esta ação expressa um posicionamento concernente aos pressupostos, critérios, instrumentos e periodicidade em que deve acontecer o trabalho docente, definindo assim a forma e o tempo para recuperação da aprendizagem.

A partir das contribuições de Luckesi (2002), Barriga (1982) e Perrenoud, (1998) ocorreu um considerável avanço teórico no campo do estudo acerca da necessidade de ruptura da compreensão da avaliação predominantemente apenas como um instrumento de verificação de conhecimento acumulado. Entendida apenas como verificação, a avaliação visa à classificação em apto e não apto adotando o caráter de fim em si mesma, e não de meio para obtenção do objetivo maior da escola que seria a efetiva aprendizagem (LUCKESI, 2002).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Em contraposição a esta noção de avaliação como verificação de conhecimentos acumulados, Barriga (1982, p.79) afirma que:

A aprendizagem não é algo acabado, mas um processo constante de organização, construção e reconstrução de conhecimentos. Dessa forma, de acordo com a concepção de aprendizagem apresentada por alguns autores, poderíamos definir que aprender não significa acumular conhecimentos já elaborados, mas significa saber descobri-los, inventá-los e reinventá-los.

A avaliação deve, portanto, ser abrangente tomando o indivíduo que esta sendo avaliado como um todo, contemplado não só a habilidade de reter conhecimento, mas também de processá-lo, construí-lo e utilizá-lo em situações reais do cotidiano. Vemos então que na concepção de avaliação defendida pelos autores destaca-se como foco a capacidade do aluno de conviver, colaborar e se posicionar diante de ideias e situações, e que sendo assim a avaliação será um meio para orientar o professor, de modo que este tomará a precaução referente à interpretação injustificada, e posteriormente poderá ajustar sua avaliação dando “chance” a um aluno que lhe dá a impressão de ter mais valor do que seus resultados (FARIAS, 2010).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE EMERGIRAM DA PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

No nosso estágio supervisionado II que é desenvolvido no ensino fundamental I anos iniciais tivemos como campo de observação, participação e local de realização das regências das aulas uma Escola Municipal na cidade de Toritama-Pernambuco. A referida escola atende alunos do ensino infantil e fundamental I em sua unidade, funcionando nos turnos da manhã e tarde tendo ao todo 14 turmas, contando com: uma equipe de 12 professores; uma gestora; uma auxiliar administrativo; uma secretária; 1 coordenadora pedagógica; e três merendeiras. A escola possui 7 salas de aula, uma sala da secretaria administrativa que funciona junto com a sala da direção, uma cozinha, 2 banheiros (um no primeiro andar e um no térreo da escola). Não possui espaço de recreação, por isso os alunos não têm suas atividades de lazer realizadas, bem como, não há um intervalo para o “recreio”, o que se tem é uma pausa apenas para lanche e esperar na sua carteira o momento de retorno da aula.

Como apresentado anteriormente, a sala de aula que observamos/participamos no desenvolvimento do estágio supervisionado foi uma turma do 5º ano do ensino fundamental no turno vespertino. A partir das vivências oriundas dos dias de observações nesta turma, buscamos elencar alguns elementos que emergiram da participação no cotidiano da sala de aula, e fazer sempre que possível uma interlocução com os autores que foram estudados ao longo da disciplina de estágio supervisionado no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA).

A reflexão sobre a prática possibilita consequentemente uma superação da compreensão da mesma apenas como racionalidade técnica, esta que pode retirar do professor a capacidade criadora e criativa de sua função (MELO, 2014). Neste movimento de reflexão é restaurado o lugar do professor na relação de ensino-aprendizagem dando destaque às vivências cotidianas desse profissional. Neste momento, trazemos este elemento relevante que emergiu da nossa participação em sala, no qual o relato abaixo da professora no diz:

Eu uso esse livro aqui (coleção girassol para educação do campo), mas eu não gosto muito, ele é meio que “nada a ver” com o que eles precisam (os alunos). Eu não uso ele muito não, quase nada, por isso que eu mesma faço as atividades e trago os conteúdos como você viu no meu

caderno que tem meus planos, assim é melhor de preparar as aulas e eu vou mudando isso e vou acompanhando eles (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 25/09/2017).

Como podemos observar na afirmação da professora está sendo demonstrada uma práxis educativa, visto que a mesma relata uma atividade conscientemente orientada – com intencionalidade – que implicou não apenas nas dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade (VÁZQUEZ, 1977). A práxis é atividade transformadora também com relação ao próprio sujeito que na mesma medida em que atua em determinada realidade/objeto, transformando-os, produz uma transformação em si mesmo (no caso da professora, transformava as práticas de suas orientações pedagógicas ao passo que ia acompanhando os alunos). Vale ressaltar também que esse rompimento com o discurso do reconhecimento das mútuas relações ente planejamento educacional, institucional e de ensino parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho (FARIAS, 2010).

Trazemos a seguir como se deu a proposição de desenvolvimento das nossas regências de aula, e a participação e interação com a professora da turma nesse processo:

A professora faz a proposição de desenvolvimento da nossa primeira regência de aula tendo como conteúdo “mestre vitalino, cordel, cultura popular, música popular, etc.”. Ela nos permite fazer o planejamento desta aula e também das demais muito livremente, bem como nos auxilia nesse processo apresentando algumas possíveis atividades que os alunos dela ainda não haviam feito dentro dessa temática. Por fim, nos propusemos trabalhar de modo congregado História, artes, gênero textual (português), e geografia, tendo também as orientações da professora da turma como colaboração (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 02/10/2017).

Mais uma vez percebemos que de fato desenvolver um trabalho colaborativo e interativo entre os professores, caracterizado pelo fato de tomarem decisões em conjunto a respeito de determinado do projeto pedagógico, desempenha um papel importante na forma como se desenvolve o processo didático na aula, algo que favorece a inovação e a partilha das experiências profissionais (VEIGA, 2008). Portanto, tendo a prática educativa em seu bojo a intencionalidade e sendo desenvolvida de forma sistemática, a mesma precisa ser organizada previamente, sendo concretizada por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola.

Regência de aula: Interdisciplinaridade e Cultura Popular na construção do conhecimento

Na nossa primeira regência tivemos como tema norteador central, este proposto pela professora, à história e obra de Mestre Vitalino e o ponto turístico da comunidade do Alto do Moura em Caruaru-Pernambuco. Neste dia de aula, pensamos em trabalhar também o cordel, à cultura popular, à música popular, e outros conteúdos que se relacionassem com o tema proposto. Trabalhamos assim de modo a congregar as diversas disciplinas: História, Artes, gênero textual (português), Geografia, e Matemática.

No que se refere a relação de conteúdos a ser trabalhado em sala na primeira regência, elencamos: Gênero textual cordel, Cordéis matemáticos (problemas), biografia de Mestre Vitalino e interpretação de fatos históricos através de imagens (história e geografia). Em nosso planejamento tivemos como objetivos para esta aula: Desenvolver habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais; Possibilitar a promoção da interpretação de fatos históricos por meio de obras e imagens; Promover a valorização da cultura popular local; e Trabalhar conceitos matemáticos de forma diferenciada.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Com relação às atividades planejadas e a metodologia de realização das mesmas com/para os alunos, tivemos: apresentação do gênero textual (cordel); Discussão e questionamentos sobre os conhecimentos prévios acerca do tema (utilização do cordel “salve vitalino”); Jogo da pesquisa (significados e significações das palavras do cordel); Apresentação do cordel matemático e atividade relativa ao mesmo; Apresentação do vídeo “Vitalino e nós no barro” e das imagens das obras do Mestre Vitalino; Produções de cordéis pelos estudantes (contendo um conteúdo matemático e sobre o cotidiano escolar).

No relato extraído das notas de campo do estágio, lemos como ocorreu o início da regência:

Ao iniciarmos a primeira regência de aula apresentamos primariamente com os alunos tratando acerca do gênero textual “cordel”. Antes de apresentarmos o mesmo, perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre cordel, fazendo perguntas como: Vocês sabem o que é cordel? Já viram? Etc., para assim levantarmos quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Os alunos disseram: “São cordas professor?! É um cordão?! Já sei professor, é negocio de soldado?!”. Depois que apresentamos alguns cordéis que levamos para a sala, os alunos olham e “percebem” que se trata de um “pequeno livrinho”. Questionamos mais uma vez sobre se eles sabiam as características de um cordel, e os mesmos respondem que: “tem rimas, é uma historia, tem poesia professor”. Partindo disto apresentamos as características do gênero textual, sua historia, historia da xilogravura, etc. (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 09/10/2017).

Por conseguinte a este levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e da apresentação do gênero textual cordel trouxemos um cordel que articulasse a proposta de se trabalhar em sala às obras e história do artista popular Mestre Vitalino. O cordel escolhido foi “Salve Vitalino”⁴, no qual um por um os alunos faziam a leitura de cada estrofe, concomitantemente que apresentávamos as especificidades deste gênero textual, ao passo também que explanávamos sobre a história do artista. Propusemos neste momento fazer um “jogo de pesquisa” no qual, a partir de palavras que havia no cordel e que os alunos desconheciam o significado, dividimos em três grupos os alunos de forma que deveriam procurar nos dicionários os significados das palavras que iriam sendo citadas.

Na proposta de trabalharmos o gênero textual cordel, ancoramos nossa escolha na recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao afirmar que é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

A aula estava ocorrendo conforme o planejado previamente, no entanto, a proposição do “jogo de pesquisa” acarretou discussões e “desavenças” entre os grupos dos alunos, de modo que nos motivou repensar tal atividade para as regências posteriores. Este fato concatena com o que Farias (2010) afirma sobre o planejamento ser uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo, e que de ser “[...] uma ação reflexiva, viva, contínua, uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (Ibidem, p. 111). Nesta reflexão e questionamento sobre a prática docente, entendemos respaldados em Melo (2014) que é também um questionamento efetivo que inclui intervenções e mudanças, e que esta capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. No que tange esta intenção de se trabalhar leitura e oralização do cordel e a participação dos alunos em jogos e brincadeiras com as diversas linguagens, é importante que no trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

⁴ Cordel extraído do site do cordelista caruaruense Marco Aurélio. Disponível em: <https://marcohaurelio.blogspot.com.br/2009/03/salve-mestre-vitalino.html>. Acesso em: 03 out. 2017.

[...] o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários, produção de textos escritos, mediada pela participação e o registro de parceiros mais experientes, leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções, participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, entre muitas outras possíveis. As crianças devem ser encorajadas a pensarem, a discutirem, a conversarem e, especialmente, a raciocinarem sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do Ensino Fundamental é assegurar às crianças o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções (CORSINO, 2006, p. 25).

No segundo momento da aula, conforme planejado, apresentamos para os alunos os cordéis matemáticos demonstrando de determinados conteúdos podem ser trabalhados de diversas formas, e com a intenção de apresentar a odiada matemática como uma disciplina que deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação (BRASIL, 1997). Após, os alunos fazem a resolução de alguns cordéis matemáticos, estes que foram previamente elaborados em forma de problemas de multiplicação e demais operações.

Concebemos que o significado da atividade matemática para o aluno é resultado também das conexões que o mesmo estabelece entre ela e as demais disciplinas, bem como entre a matemática e seu cotidiano. Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Matemática afirmam que o estabelecimento de relações é tão importante quanto à exploração dos conteúdos matemáticos, pois, abordados de forma isolada, os conteúdos podem acabar representando muito pouco para a formação do aluno, particularmente para a formação da cidadania (BRASIL, 1997).

No terceiro momento da aula houve a apresentação do vídeo “Vitalino e nós no barro” e em seguida mostramos as imagens das principais obras do artista que estava sendo estudado. Como havíamos proposto, encerrada a exibição do vídeo por meio de perguntas, novamente fizemos o estabelecimento dos conhecimentos prévios dos alunos com a apresentação do cordel e com as obras e história do artista popular.

Entendemos na proposição deste recurso metodológico que “[...] o vídeo aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional” (MORAN, 1993, p. 33). Por isto, Carneiro (1997) reitera que as escolas devem incentivar o uso do vídeo como função expressiva dos alunos e de suas realidades sociais, de modo a complementar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e utilizar-se deste recurso como exercício intelectual e de cidadania necessária em uma sociedade que fazem o uso constante das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

No que concerne esta relação de diálogo – ocorrido nos três primeiros momentos da aula – entre o professor e os estudantes, Haydt (1995) denota que a mesma é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e esta deve por sua vez parte de uma questão problematizada para desencadear o diálogo no qual o professor expressa seus conhecimentos, e considera os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do aluno. Vale ressaltar também que a ocorrência de diálogo não pode se dar apenas numa transmissão de informações por meio de perguntas prévias, porém o professor “[...] deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. [...] mostra como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos, origem a essas dificuldades” (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Segue algumas das imagens que foram mostradas aos estudantes, bem como os conteúdos abordados através das mesmas:

Figura 1 - Obra “Os retirantes”. Conteúdo trabalhado: êxodo rural e clima.



Figura 2 - Estátua “Mestre Vitalino” encontrada na casa-museu do artista. Conteúdo trabalhado: Biografia e Cultura Popular.



Fonte: Acervo do estágio. Outubro de 2017. Disponível também em: <https://portalcabo.wordpress.com/2009/06/05/centenario-do-mestre-vitalino-movimenta-grande-expediente/>. Acesso em: 01 out. 2017.

Apresentamos aos alunos as imagens acima para por delas possibilitar à promoção da interpretação de fatos históricos por meio de imagens e promover a valorização da cultura popular local. Na utilização de imagens para a explanação de conteúdos, compreendemos que o ato de ver não é o mesmo que olhar e que o olhar significa abrir a mente e usar o intelecto (CUMMING, 1996). Desta forma, trabalhar conteúdos diversos por intermédio de imagens ancorou-se no entendimento de que as imagens podem ser trabalhadas de formas diferenciadas, e que “[...] dependendo do recurso tecnológico utilizado, a imagem de uma foto por ser imóvel, recorta um fato e o isola do seu contexto. Dessa forma, uma única imagem pode ser aproveitada como material pedagógico dentro de várias temáticas” (PENTEADO, 2001, p. 78).

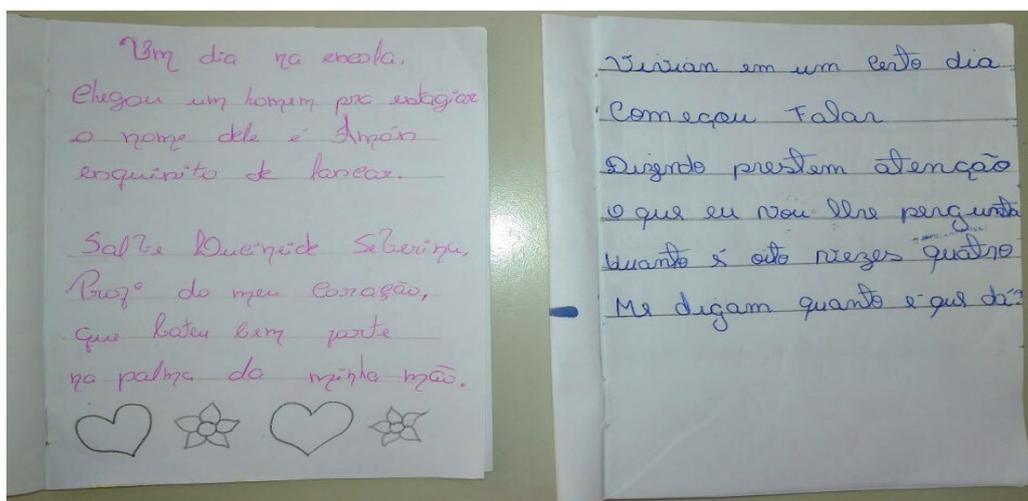
No último momento da aula apresentamos aos alunos a proposta de atividade na qual os mesmos produziram dois cordéis, um acerca de algum determinado conteúdo matemático e outro que abordasse algo do cotidiano da turma. Tal proposta de produção do gênero estudado ocorreu, pois, compreendemos que possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela (KOCH; ELIAS, 2009).

Figura 3 - “Cordel matemático” produzido pelos estudantes do 5º ano fundamental.



Fonte: Acervo do estágio. 09 Out. 2017.

Figura 4 - “Cordel matemático” produzido pelos estudantes do 5º ano fundamental.



Fonte: Acervo do estágio. 09 out. 2017.

Ao longo do desenvolvimento desta regência de aula objetivamos abordar os conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade escolar, esta entendida como essencialmente educativa de forma que os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008). Acentuamos também que o caráter disciplinar-compartmentado do ensino formal dificulta a aprendizagem, visto que este parcelamento e compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto (MORIN, 2000).

No que tange a avaliação que foi realizada ao longo de toda a aula (atividade do cordel matemático, construção dos cordéis), concebemo-la predominantemente abrangente, nesta direção, Farias (2010) aponta que a avaliação deve, portanto, ser abrangente tomando o indivíduo que esta sendo avaliado como “um todo”, contemplado não só a habilidade de reter conhecimento, mas também de processá-lo, construí-lo e utilizá-lo em situações reais do cotidiano. Sendo assim,

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

à avaliação será um meio para orientar o professor, de modo que este “[...] tomará a precaução referente à interpretação injustificada, e posteriormente poderá ajustar sua avaliação dando chance a um aluno que lhe dá a impressão de ter mais valor do que seus resultados” (FARIAS, 2010, p. 121).

Por meio da proposição das atividades e momentos vivenciados pretendemos em todas criar uma relação de diálogo, compreensão e produção, na qual os alunos aprendessem e construíssem os conhecimentos referentes ao conteúdo abordado durante o desenvolvimento das atividades. Concomitantemente, fazíamos também a avaliação em todos os momentos de desenvolvimento da aula por meio da observação com relação ao modo que os estudantes processavam, construíam e utilizavam o aprendido em situações reais do cotidiano. Nessa perspectiva, Andrade, Seal e Leal (2012) apontam que o ensino deve ser conduzido de modo que os alunos aprendam a construir representações sobre variadas situações de interação em que precisam falar, ouvir, ler e escrever, planejando, monitorando diferentes situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o estágio no ensino fundamental possibilitou uma reflexão na busca da construção de um sujeito/professor participativo e reflexivo, de modo que contribui para uma formação profissional problematizadora da realidade na qual atuará. Sendo também neste espaço formativo que é o estágio no qual o estagiário desperta o interesse pelo campo de atuação, que com a supervisão de um profissional/experiente e um processo de ensino/aprendizagem se tornará concreto, permitirá uma reflexão que auxiliará na construção de sua própria prática docente.

O estágio no ensino fundamental será a primeira experiência da prática docente, e durante esse processo os estagiários terão que compreender e desenvolver a melhor forma de trabalhar com as crianças, priorizando o respeito e garantindo a elas o seu direito à educação. Assim o tempo destinado ao estágio é visto como o eixo de imbricação e interligação da relação teoria-prática, e é diante das situações do cotidiano escolar, das práticas que se desenvolvem no dia a dia, que os estudantes-estagiários farão as articulações e diálogos entre o que estão vivenciando no contexto do pensado-vivido nas instituições formativas de ensino superior.

No componente curricular de estágio supervisionado nos anos iniciais do fundamental I percebemos uma preocupação em possibilitar aos alunos/professores e/ou futuros docentes, habilidades de conhecimento e análise das situações que emergem da relação professor/aluno e do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I. O estágio foi assim pensado com a intencionalidade de permitir que se tragam contribuições através das reflexões sobre as práticas pedagógicas nas instituições escolares, de modo que ocorra a articulação entre os diversos atores que compõe o trabalho docente e pedagógico.

Em suma, nossa experiência no campo de estágio do ensino fundamental I foi por deveras significativa para nossa formação acadêmica e profissional. Partindo da premissa apresentada por Vásquez (1977) um dos autores estudados e utilizado no nosso trabalho, entendemos que a atividade humana despendida nos momentos de observação, participação e regência de aula, se desenvolveu de acordo com as finalidades e intencionalidades constituídas como práticas transformadoras da realidade. Portanto, é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Fundamental, processo este que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão dialógica para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

Referências

ANDRADE, R. M. B. L.; A. G. S.; LEAL, T. F. Revisão textual e ensino de análise linguística nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.) **Ensino da gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BARRIGA, A. D. **Teses para uma teoria da avaliação e suas derivações no ensino**. Perfis Educativos, México: Centro de Investigaciones, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa**. Brasília, v.2, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v. 2. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARNEIRO, V. L. Q. **O educativo como entretenimento na TV cultura: Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso**. Publicação: 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: _____. BRASIL, Ministério da educação; BEAUCHAMPS, J.; PAGEL, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1996.

FARIAS, I. M. S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 ed., 1982.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 1º semestre 2008.

GONÇALVES, A. L.; LARCHET, J. M. **Avaliação da aprendizagem**. Pedagogia, módulo 4, v. 6 – EAD – Ilhéus, BA: Editus, 2011.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA,
PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR**

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ECA/Ed. Moderna, n. 2, p.27-35, jan/abr.1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/comueduc/aritgos/2_27-35_01_04_1995.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed., São Paulo: Cortez. 2005.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: entre duas lógicas.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. **Formação de professores e Práticas pedagógicas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2006.

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008.