

ESTÁGIO 1 ESTÁGIO e ESTÁGIO 2

Moema Martins Rebouças
Letícia Nassar Matos Mesquita
Leda Maria de Barros Guimarães
Ronaldo Alexandre de Oliveira



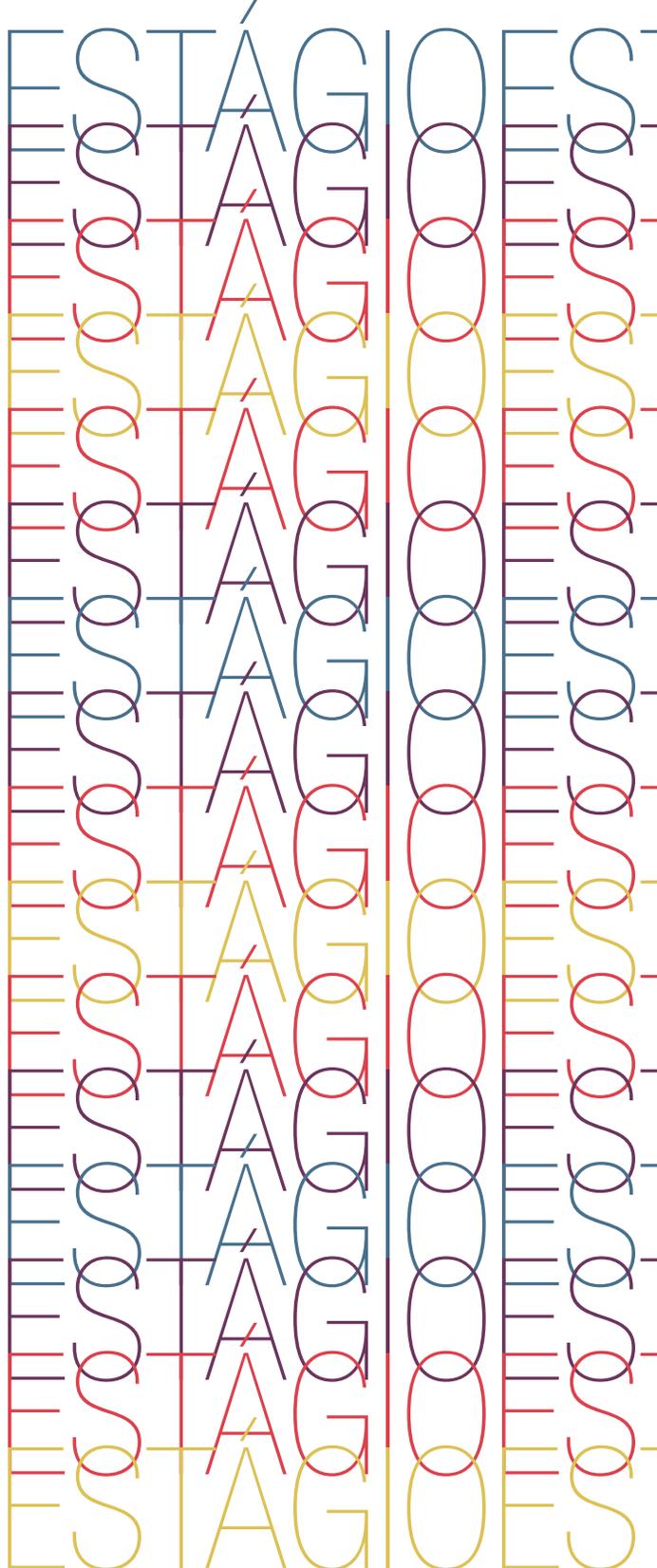
Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Artes Visuais
Licenciatura

Neste livro, foi preparado para você, estudante, um material meticulosamente elaborado, partindo de dois pressupostos: o da pesquisa como princípio formativo da docência, e o do estágio como componente curricular articulador entre as demais disciplinas que compõem o currículo. Ao considerar a educação como uma prática intencionada pela teoria, é pela pesquisa que a realidade escolar é repensada e as transformações das práticas docentes poderão se efetivar.

Já o pressuposto do estágio tem como objetivo a aproximação do estudante à realidade na qual atuará, ou levá-lo à ressignificação de sua própria atuação, quando se tratar de aluno que já é professor. Ao ler estas páginas e dar início às práticas nelas solicitadas, o estagiário não só começará a compreender o percurso metodológico do trabalho científico, como também dará os primeiros passos para a realização de uma importante pesquisa para o meio acadêmico, especificamente, o da licenciatura em Artes Visuais.

Boa leitura, bons estudos e bem-vindo ao fascinante mundo da pesquisa!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Educação Aberta e a Distância

ESTÁGIO 1
ESTÁGIO e
ESTÁGIO 2

Moema Martins Rebouças
Leticia Nassar Matos Mesquita

Leda Maria de Barros Guimarães
Ronaldo Alexandre de Oliveira

Vitória
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Presidente da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES/MEC

João Carlos Teatini de Souza Climaco

Reitor

Prof. Rubens Sergio Rasseli

Secretário de Ensino a Distância – SEAD

Carlos Eduardo Bielschowsky

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Teresa Cristina Janes Carneiro

Coordenadora Adjunta UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Diretora do Centro de Artes

Cristina Engel de Alvarez

Coordenadora do Curso de Graduação Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES

Maria Gorete Dadalto Gonçalves

Revisor de Conteúdo

Maria regina Rodrigues

Revisor de Linguagem

Júlio Francelino Ferreira Filho

Design Gráfico

LDI – Laboratório de Design
Instrucional

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514
CEP 29075-910, Goiabeiras
Vitória – ES
(27) 4009-2208

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E79 Estágio 1 e 2 / Moema Martins Rebouças ... [et al.]. - Vitória :
UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
166 p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-64509-04-7

1. Arte - Estágios. 2. Programas de estágio. I. Rebouças, Moema Lúcia Martins.

CDU: 7

Laboratório de Design Instrucional

LDI coordenação

Heliana Pacheco
Hugo Cristo
José Otávio Lobo Name
Letícia Pedruzzi Fonseca
Ricardo Esteves

Gerência

Susllem Meneguzzi Tonani

Editoração

Samira Bolonha Gomes
Juliana Colli Tonini

Ilustração

André Wandenkolken
Samira Bolonha Gomes
Ricardo Capucho

Capa

Ricardo Capucho

Impressão

Gráfica e Editora JEP

Copyright © 2010. Todos os direitos desta edição estão reservados à SEAD. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da secretária da SEAD – UFES.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.



APRESENTAÇÃO

Um diálogo provocador

A presente publicação é fruto da parceria de duas Instituições Federais de Ensino, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse entrelaçamento fundado em uma dinâmica colaborativa e desfrontelizadora tem por finalidade levar aos estudantes do curso de Artes Visuais, modalidade semi-presencial, a compreensão da importância do Estágio na vida acadêmica e, por conseguinte, na vida profissional.

Estão impressos neste mesmo volume dois materiais redigidos por quatro autores que têm como pressuposto a mesma concepção de estágio, ou seja, uma prática de pesquisa dentro da dimensão cultural. Para os autores, a disciplina Estágio é a oportunidade de o estudante aprofundar os seus estudos, participar do cotidiano escolar e se preparar para as várias intervenções nos espaços educativos durante a sua carreira profissional.



As duas publicações possibilitam, também, um diálogo de experiências. Ao folhearem estas páginas, vocês irão ler as vivências de outros colegas que, apesar da distância e de pertencerem a outra instituição de ensino, tiveram as mesmas dificuldades que vocês e que também encontraram outras soluções e novas propostas para vencê-las.

Mapear, cartografar, escrever relatórios entre outras atividades são partes integrantes do crescimento do estudante universitário enquanto pesquisador e descobridor de vivências e propositor de novas práticas. E é esse um dos objetivos desta publicação, o de provocar a pesquisa e estendê-la para as salas de aula.

Leda Maria de Barros Guimarães

Letícia Nassar Matos Mesquita

Moema Martins Rebouças

Ronaldo Alexandre de Oliveira

SUMÁRIO

— ESTÁGIO 1 —

Para início de conversa	10
1. Legislação e memória	21
1.1. O resgate de uma história	23
1.2. História de nosso curso de Artes Visuais	25
1.3. Como a legislação da UFES propõe o estágio como componente curricular?	26
1.4. Da carga horária dos cursos de licenciatura à formação do professor	31
1.5. O Estágio como componente curricular obrigatório e a Prática de Ensino	35
2. A pesquisa	39
2.1. A pesquisa no Estágio	42
2.2. A pesquisa, seus princípios e métodos na área da educação	44
3. Mapeamento	57
3.1. O mapeamento: indicações de trilhas	59
4. Relatório	65
Referências	71
Apêndices.....	73



— ESTÁGIO 2 —

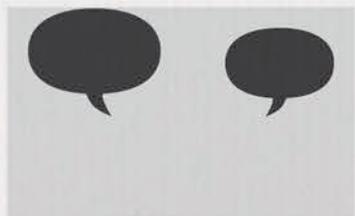
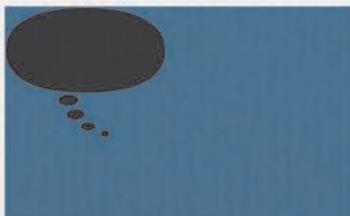
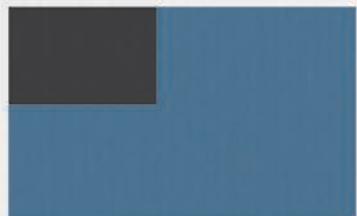
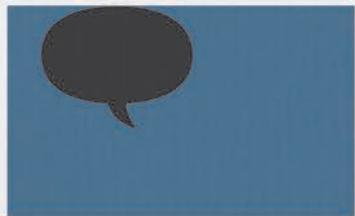
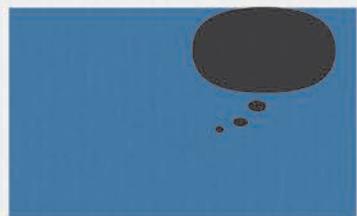
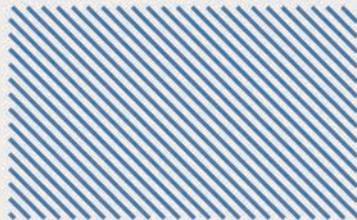
Para início de conversa	96
1. Retomando rotas e (re)desenhando trajetos	99
1.1. As Pistas de um Trajeto	101
2. Trilhas etnográficas I - Metáforas para o campo de estágio	111
2.1. Metáforas para o campo de estágio	113
3. Trilhas etnográficas II - O espaço da sala de aula	125
3.1. A sala de aula como ambiente imersivo	127
3.2. Focos de imersão, corpos docente e discente	139
3.2.1. Corpo Docente	140
3.2.2. Corpo discente	143
4. Trilhas etnográficas III - Planejamento da ação didática	147
4.1. Planejamento	149
4.2. Avaliação	155
Referências	162

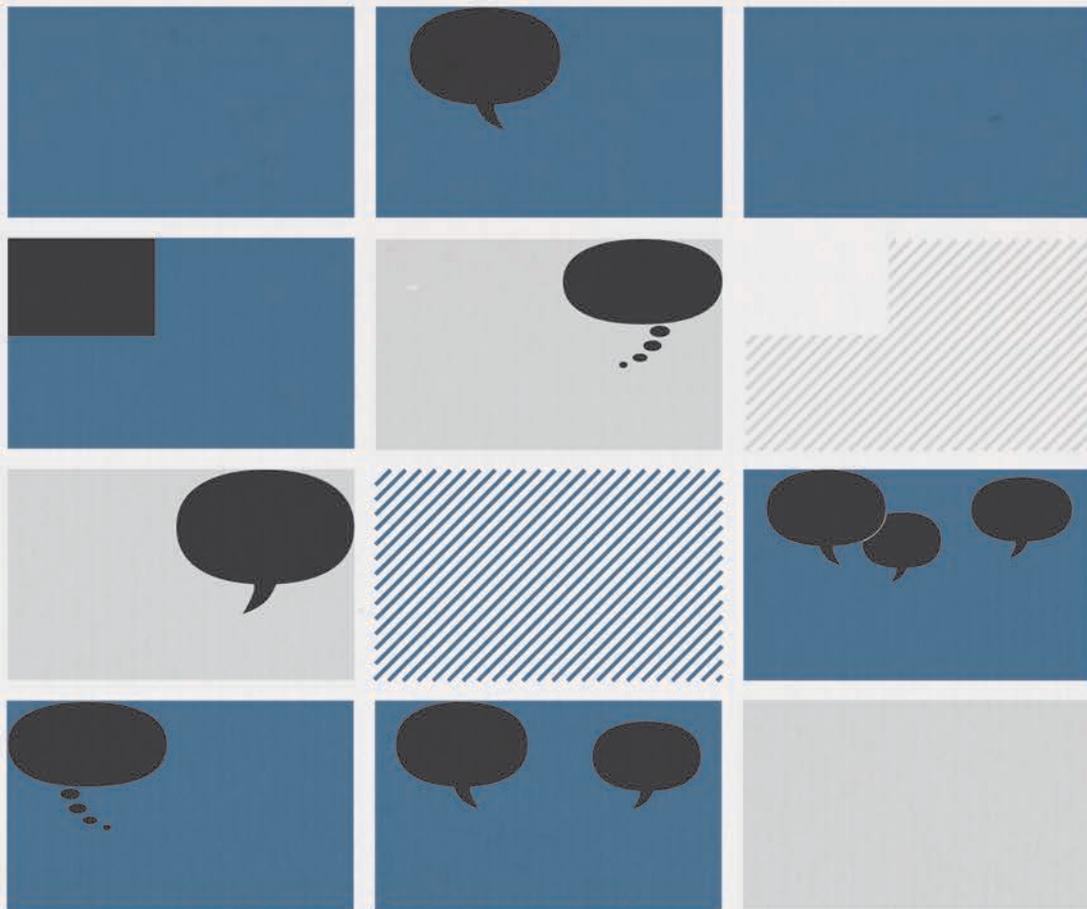


ESTÁGIO 1

ESTÁGIO

Letícia Nassar Matos Mesquita
Moema Martins Rebouças





PROF. MOEMA MARTINS REBOUÇAS é Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS), foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (2005-2007), é professora da Graduação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de Pedagogia, atua na Pós-graduação da Ufes (Mestrado e Doutorado). Publicou vários artigos e é autora do livro "O discurso modernista da pintura".

PROF. LETÍCIA NASSAR MATOS MESQUITA é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O que é o estágio como componente curricular num curso de licenciatura em Artes Visuais? Qual a importância do estágio na formação do professor? Se já atuo no magistério, por que e como faço o estágio? Há uma legislação que oriente o estágio nos cursos de formação? Qual a proposta para o estágio num curso na modalidade semipresencial como esse?

Além das questões apontadas acima, outras surgiram a cada momento em que parávamos para refletir sobre como iríamos propor esta disciplina para essa modalidade de ensino. À medida que analisávamos a ementa do curso, a oferta para essa modalidade de curso e ainda a legislação que normatiza o estágio como componente curricular para as licenciaturas, nos colocávamos no lugar do “outro”, ou dos “outros”; aquele, ou aqueles “com” e “para quem” falamos, ou seja, vocês! Pensamos nas perguntas que já chegaram até nós, nas inquietações e percursos assumidos por outros cursos de licenciatura em Artes Visuais, com os quais dialogamos, como o ofertado pela Universidade Federal de Goiás, na tentativa de encontrarmos atalhos, sem, contudo, nessas buscas, escaparmos da necessidade de assumirmos aqui uma posição, não um modelo! Afinal, não poderíamos, nem deveríamos, “criar” uma proposta desvinculada do Curso e de suas diretrizes, como vocês já

que é o estágio como componente curricular num curso de licenciatura em Artes Visuais? Qual a importância do estágio na formação do professor? Se já atuo no magistério, por que e como faço o estágio? Há uma legislação que oriente o estágio nos cursos de formação? Qual a proposta para o estágio num curso na modalidade semipresencial como esse?

Além das questões apontadas acima, outras surgiram a cada momento em que parávamos para refletir sobre como iríamos propor esta disciplina para essa modalidade de ensino. À medida que analisávamos a ementa do curso, a oferta para essa modalidade de curso e ainda a legislação que normatiza o estágio como componente curricular para as licenciaturas, nos colocávamos no lugar do “outro”, ou dos “outros”; aquele, ou aqueles “com” e “para quem” falamos, ou seja, vocês! Pensamos nas perguntas que já chegaram até nós, nas inquietações e percursos assumidos por outros cursos de licenciatura em Artes Visuais, com os quais dialogamos, como o ofertado pela Universidade Federal de Goiás, na tentativa de encontrarmos atalhos, sem, contudo, nessas buscas, escaparmos da necessidade de assumirmos aqui uma posição, não um modelo! Afinal, não poderíamos, nem deveríamos, “criar” uma proposta desvinculada do Curso e de suas diretrizes, como vocês já devem ter percebido, o estágio em nosso curso, como componente curricular deverá estar em conformidade com a ementa do curso e com as legislações atuais.

É importante a ênfase na atualidade quando se trata de um componente curricular tão valorizado na formação de professores como o estágio. Possibilita-nos afastarmos da ideia, por

exemplo, de um modelo de estágio proposto para uma formação que tinha como princípio uma educação do tipo “ban- cária”, ou seja, com a valorização de uma dimensão técnica da aprendizagem, ou de a de seguir modelos pré-determinados facilitadores da transmissão de conhecimento, entre outros. Quem se dedica à docência há mais de 20 anos na área de Artes, especificamente no ensino superior, conviveu com dife- rentes legislações e currículos cada qual com sua concepção de estágio, como o curso de Licenciatura em Desenho e Plás- tica, o de Educação Artística e atualmente os de Licenciatura em Artes Visuais. Além das mudanças na legislação, as esco- las também têm passado por transformações, tanto em suas práticas como em sua cultura, impulsionadas pelas mudanças no mundo do trabalho, principalmente as ocasionadas pelos avanços tecnológicos. Seria impensável a oferta deste curso na modalidade semipresencial em nossa instituição há 20 anos.

Propomos, então, retornarmos às questões que iniciaram esta apresentação as quais nos comprometemos responder no decorrer desta disciplina, pois se por um lado elas nos inquietaram, por outro elas também possibilitaram a reflexão que culminou na proposta de estágio que estrutura esta disciplina no decorrer do curso. No que tange a esta oferta de Estágio I, dividimos em quatro unidades, contudo, ao mesmo tempo, apresentamos os princípios e as bases que estruturam as qua- tro ofertas deste componente curricular:

Na **unidade 1**, responderemos à primeira questão: O que é o estágio curricular na formação docente superior de pro- fessores? Apresentamos também nessa unidade a legislação

nacional e a resolução da UFES que rege esse componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciatura desta universidade. Outras questões formuladas anteriormente serão aprofundadas aqui, como as que tratam do papel do estágio na formação do professor e de sua obrigatoriedade para todos os alunos do curso, os que já são docentes e os que ainda não são.

Na **unidade 2**, responderemos à outra questão: Qual a proposta para o estágio num curso na modalidade semipresencial como esse? A proposta que fazemos é a da adoção da pesquisa como princípio formativo da docência, e o estágio como componente curricular articulador entre as demais disciplinas que compõem o currículo. Ao considerar a educação como uma prática intencionada pela teoria, é pela pesquisa que a realidade escolar é repensada e as transformações das práticas docentes poderão se efetivar. Nessa unidade, a pesquisa, seus princípios e métodos na área da educação, assim como as modalidades e metodologias de pesquisa científica serão aprofundadas.

Na **unidade 3**, com a preparação anterior, é o momento de entrar em campo! Serão propostos um mapeamento dos espaços educativos escolares dos municípios e projetos educativos para a aprendizagem da Arte. Este mapeamento deverá abranger os espaços escolares em todo(s) o(s) município(s) que cada um dos polos atende. Nessa unidade, vocês irão conhecer alguns procedimentos necessários à pesquisa, tais como os protocolos de consentimento e indicações de como elaborar os mapeamentos e as caracterizações das escolas, dos

professores e demais membros da comunidade escolar. O resultado que esperamos desse mapeamento é o de uma cartografia, pois diferente da representação estática de algo, ele é um desenho que se constrói no fazer mesmo de cada um de vocês, no encontro com essa realidade chamada escola.

Na **unidade 4**, todo o material pesquisado será apresentado por meio de um relatório final de pesquisa. Nele deverão constar o levantamento das fontes da atividade de pesquisa e a análise dos dados.

Como vocês perceberam após a leitura da descrição das unidades, em nossa proposta para o Estágio enfatiza-se a importância de uma formação do professor em pesquisa, possibilitando, tanto para os que já são professores como para aqueles que não possuem experiência em docência, apropriarem-se de um referencial da ciência para conhecer e refletir, a partir dos dados da realidade, e estabelecer relações entre eles e as intervenções e ações educativas de modo dialético e crítico.

No ensino presencial, a oferta da disciplina para uma turma de 40 alunos nos traz dados da realidade que aquele grupo consegue alcançar, no limite mesmo geográfico de sua intervenção. Nesse curso ofertado 22 polos distribuídos nas várias regiões de nosso estado, somos capazes de estar em muitos municípios. Não temos conhecimento da realização de uma pesquisa na educação da Arte como essa em nosso Estado, e nem em outros estados brasileiros! E ela só é possível, justamente com a oferta desse curso nessa modalidade, pois somos muitos pesquisadores atuando ao mesmo tempo, em vários

municípios! Temos um grande desafio a ser enfrentado, que é de cada um e de todos nós! Juntos, vocês, tutores, coordenadores de polo e toda a comunidade envolvida nesse projeto de educação, vamos desenhar um mapa de nosso Estado, e, nele, cada escola, seus professores e alunos serão os elos dessa cartografia, constituída dos sujeitos, seus saberes e suas práticas, para que, a partir dessa pesquisa, possamos desenhar outros mapas que integrem outros saberes e práticas.

Bem-vindos à pesquisa na educação!

Moema e Letícia

Antes de iniciarmos a Unidade 1, vamos apresentar a vocês a ementa e as sínteses dos programas dos quatro estágios que fazem parte do currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais EAD, o que permitirá, desde já, a vocês conhecerem como se estrutura a proposta de estágio e as relação deste componente curricular com a pesquisa. A nossa proposta para o Estágio contempla, a cada oferta, um aprofundamento na pesquisa com bases etnográficas, possibilitando ao aluno/professor acompanhar, investigar, refletir, planejar e atuar na docência. Em Estágio I, a concepção de estágio é discutida e são apresentados os fundamentos da pesquisa para mapeamento de espaços educativos e realização de um relatório da pesquisa realizada; em Estágio II, será o momento da proposta de um projeto de imersão em um contexto escolar; haverá outros momentos como este nas disciplinas Práticas de Ensino I, II, e III, dedicadas, respectivamente, à Educação Infantil, Fundamental e ao Médio, em que os alunos / professores realizarão estágios na educação básica.

Na carga horária do curso temos 400h para as disciplinas Estágio e mais 400h para as Práticas de Ensino, somando as 800h exigidas pela legislação federal em vigor. Portanto, como o contexto escolar também é visitado, investigado e resignificado por vocês nas três disciplinas de Prática e ainda nos

Estágios I e II, propomos uma ampliação de campo que englobe outros espaços educativos, tais como os existentes nas comunidades, propostos por organizações sociais e culturais que têm como objeto a inclusão, ou a ressocialização por intermédio da educação da arte.

Para elaborarmos esta proposta nos inspiramos tanto no currículo do curso presencial de Artes Visuais que possui em sua oferta a disciplina “Arte na educação não escolar”, o que possibilita a reflexão sobre o papel do licenciado em Artes Visuais como mediador da Arte na educação não escolar em diferentes espaços e com diferentes finalidades tais como: os comunitários, os institucionalizados e os não institucionalizados, os de saúde mental, entre outros. Essas reflexões são essenciais para que se possa planejar e desenvolver nestes diferentes espaços de Educação não escolares propostas de inserção da Arte, considerando os pressupostos que as embasam numa relação teórico-prática.

Nos inspiramos também na proposta de Estágio de um outro Curso de Artes Visuais na modalidade semipresencial que é o da Universidade Federal de Goiás. Nesta perspectiva, assim como determina o Parecer CNE/28/2001, o Estágio Curricular Supervisionado poderá acontecer em instituições de ensino público: municipais e estaduais, havendo a possibilidade de

também serem integralizados em instituições não formais de ensino quando em atividades de extensão.

Em Estágio III propomos a apresentação de um projeto de extensão para imersão em um contexto não escolar no próximo módulo de oferta da disciplina; para finalizar então, no Estágio IV propomos a imersão em um contexto não escolar, conforme previsto no projeto elaborado.

Começamos apresentando a ementa do curso. A ementa contém a descrição do conteúdo do componente curricular. Para um curso na Universidade ser aprovado nas várias instâncias, como as Câmaras Departamentais e o Conselho de Ensino e Pesquisa, é apresentada a sua estrutura curricular, no caso deste curso, dos módulos; e em cada um deles, as disciplinas e suas ementas.

EMENTA: ESTÁGIOS I, II, III E IV

Processo contínuo de Observação Crítica e de Intervenção das e nas práticas docentes. Poderão compreender também Atividades Complementares – como aquelas reconhecidas para integralização curricular imediata, se oferecidas internamente e já oficializadas pelas universidades conveniadas (Bolsas remuneradas ou voluntárias, em Extensão e Pesquisa, Monitorias e similares); e/ou sujeitas à avaliação pela coordenação do curso, se ocorridas em programações externas às universidades conveniadas (participação em eventos científicos, artísticos e/ou culturais anteriores ou concomitantes ao curso). Em ambos os casos, a aceitação ou não de uma determinada atividade para integralização curricular deve ser definida antecipadamente.

A partir desta ementa, propomos os programas de cada estágio e as respectivas ações educativas. Os estágios serão distribuídos nos módulos III, V, VI e VII deste curso:

Estágio I (o estágio curricular obrigatório na docência, fundamentos da pesquisa para mapeamento de espaços educativos).

1. O estágio curricular na formação docente superior de professores: a legislação nacional e os regimentos e propostas da UFES.
 - 1.1. O papel do estágio na formação do professor.
2. A pesquisa, seus princípios e métodos na área da educação.
 - 2.1. Modalidades e metodologias de pesquisa científica.
 - 2.2. A pesquisa de campo na educação.
3. Mapeamento dos espaços educativos escolares em seu município.
 - 3.1. Mapa com a pretensão de abranger os espaços escolares em todo(s) o(s) municípios que o polo atende.
4. A elaboração de um Relatório Final da pesquisa.
 - 4.1. Levantamento das fontes, a atividade de pesquisa, a análise dos dados.
 - 4.2. Apresentação do Relatório Final.

Estágio II (projeto de imersão em um contexto escolar).

1. A pesquisa de campo e a etnografia para pesquisas em educação.
 - 1.1. O espaço educativo formal e a apreensão de seu contexto pela pesquisa.
 - 1.2. A coleta de dados: observação participante, entrevistas, análise de documentos e a triangulação dos dados.
2. O cotidiano escolar, os projetos existentes e as práticas pedagógicas propostos para as artes visuais.
 - 2.1. As práticas sociais e culturais que habitam a escola: análise dos processos pedagógicos, da estrutura

docente, das concepções de arte e das relações entre os sujeitos que circulam neste espaço (alunos, professores, técnicos, diretores, coordenadores, merendeiras, entre outros).

3. Elaboração do Relatório Final.
4. Apresentação dos Relatórios em seminários.

Estágio III (investigação e projeto para imersão em um contexto não escolar).

1. Estudos de projetos de extensão e de pesquisas na área de educação não escolar, para compreender a concepção de arte presente neles e os modos de mediação da Arte propostos.
2. Mapear os espaços não escolares do município com experiências de arte e cultura, ou arte e saúde, arte e meio ambiente.
 - 2.1. Análise das concepções de arte dos projetos, a sua estrutura e as práticas pedagógicas em artes visuais.
 - 2.2. As políticas artísticas e culturais em contextos não escolares.
3. Elaboração de Relatório Final e apresentação de um projeto de extensão que envolva a arte em um contexto não escolar.

Estágio IV (imersão em um contexto não escolar).

1. Intervenção com práticas educativas em Artes Visuais em contexto não escolar.
 - 1.1. Desenvolvimento do projeto em suas etapas.
 - 1.2. Avaliação do projeto e da parceria realizada.
2. Elaboração de Relatório Final e da sistematização das ações desenvolvidas e dos dados coletados em um artigo.

LEGISLAÇÃO E MEMÓRIA

UNIDADE 1

HÁ UMA LEGISLAÇÃO QUE ORIENTE O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO?

Para responder a esta questão, fizemos, inicialmente, um resgate do que avaliamos como imprescindível para a compreensão dos contextos e como ocorreram as propostas de uma legislação para os cursos de formação de professores na UFES.

1.1. O resgate de uma história

Em 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação convocou as instituições de ensino superior a realizarem amplas discussões com seus pares para subsidiar a proposta de *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura*. Na Universidade Federal do Espírito Santo, a Pró-reitoria de Graduação-PROGRAD-UFES, em parceria com os centros responsáveis pelas Licenciaturas foram os responsáveis pela promoção dos debates, tendo em vista a Lei: 93.94/96 e a necessidade de refletir e apontar direcionamentos políticos para o ensino superior, principalmente em nosso caso, para os cursos de formação de professores. Destacamos e sintetizamos, a seguir, aqui, alguns desses fóruns de debates que estão relatados no ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 47/2005 – CEPE (Conselho de Ensino e Pesquisa), tais como:

1. *I Fórum das Licenciaturas da UFES*, no ano de 1997, que ratificou a instituição do Fórum de Licenciaturas como espaço de referência para a discussão sobre as Licenciaturas e para a definição de condições e de procedimentos para avaliação delas.
2. Seminário *A LDB e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior*, no ano de 1998, de caráter informativo, com o propósito de subsidiar as discussões que ocorreram entre os centros para a construção de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFES.
3. *II Fórum de Licenciaturas*, no ano 1998, com o objetivo de discutir questões relacionadas à da Flexibilização Curricular e Prática de Ensino de 300 (trezentas) horas.
4. *III Fórum de Licenciaturas*, no ano de 1999, que apontou a necessidade de sistematizar um documento que apontasse as necessidades/problemas dos cursos de licenciatura.
5. *Grupo de Trabalho*, no ano de 2003, um resgate da PROGRAD das discussões já realizadas, com um grupo composto pelos coordenadores de colegiados, responsáveis pelas Licenciaturas, membros de colegiado de curso ou chefes de departamento, com o objetivo, entre outros, de elaborar um documento que norteasse as reformulações curriculares desses Cursos em atendimento à atual legislação, com o objetivo de

definir *Diretrizes para a formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo.*

A leitura desta síntese aponta que o envolvimento em torno da proposta das diretrizes em nossa instituição mobilizou toda a universidade, por meio da representação nos colegiados e/ou câmaras departamentais desde a década de 90 do século passado até 2003. O objetivo era o de contemplar as finalidades (ensino, pesquisa e extensão) das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução desse Conselho de Educação nº 01/2002 – CNE/CP.

Antes, porém, de destacarmos a concepção de estágio das Diretrizes da UFES, faremos um breve comentário sobre quais foram os cursos de formação de professores de Arte em nossa instituição.

1.2. A história de nosso curso Artes Visuais

Para situar o leitor sobre os antecedentes do atual curso de Licenciatura em Artes Visuais, é necessário um grande salto, e, nele, retrocedermos ao ano de 1951 do século passado, data de criação da *Escola de Belas Artes*. Com a sua criação, podemos afirmar ainda o seu papel como transformador cultural, principalmente pela vinda de artistas formadores para atuarem como professores nesse curso.

Em 1971, com a mudança para o atual campus universitário da UFES em Goiabeiras, o Curso de Licenciatura é denominado *Desenho e Plástica*, responsável pela formação de muitos pro-

fessores que atuam ainda hoje na educação básica e no ensino superior. Em 1979, o Conselho Universitário da UFES aprovou a designação de *Educação Artística* para o curso de licenciatura que tinha como base a Lei: 5692/71 e uma proposta de curso de licenciatura curta e licenciatura plena, e da formação de um professor polivalente, ou seja, que fosse responsável por ministrar nas escolas conteúdos das diversas linguagens da Arte, tais como Artes Plásticas, Teatrais, Musicais e Dança. Imaginem vocês a superficialidade de um currículo para dar conta de conteúdos tão diversos? A licenciatura curta logo foi extinta, e a sua extinção deu-se pelos protestos das associações de professores de arte em todo o país, revoltados com a banalização da Arte na escola, com profissionais formados em tão pouco tempo.

A licenciatura plena possuía duas habilitações: Desenho e Plástica. Em 2001, o Centro de Artes, em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares, substituiu o Curso de Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas pelo atual Curso de Licenciatura em *Artes Visuais*. Em menos de dez anos, dois cursos e em trinta anos, três cursos cada qual com sua especificidade na formação desse professor que atuará na educação básica.

1.3. Como a legislação da UFES propõe o estágio como componente curricular?

Para responder a esta questão, vamos destacar alguns dos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de formação de professores apresentados no Art. 11 da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP na forma de critérios:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Agora, vamos comentar sobre alguns aspectos desses eixos que consideramos relevantes para a nossa disciplina e para a formação de professores:

I. Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional: Defende-se aqui uma formação de professor que seja

flexível em suas propostas educativas e que elas compreendam a pluralidade e a diversidade, a partir da singularidade de seus alunos. Portanto, é imprescindível conhecer a realidade na qual vai atuar para nela interferir. Conhecer o outro e permitir que os outros conheçam e compartilhem com você os seus saberes, num entrelaçar entre a sua própria experiência e as dos outros, para ampliar a visão que se tem dos processos educativos que envolvem a Arte na educação escolar e também fora da escola, uma vez que há outros espaços educativos formadores que propõem e desenvolvem uma educação da arte em nosso estado.

II. Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional:

coaduna-se aqui com uma formação de professor pesquisador, autônomo, tanto intelectual como profissionalmente. Esta autonomia se dará nas proposições presentes no estágio de práticas colaborativas, como as trocas estabelecidas nos diferentes espaços de pesquisa/estágio, e entre professores formadores e professores em formação.

III. Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade:

assim como a disciplina Seminário neste curso, possui como objeto a integração e articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas do módulo ofertado, o estágio com sua proposta de pesquisa e de extensão, ao mesmo tempo que tem como objeto a realidade a ser investigada. Dessa forma, possibilitará ao aluno, nessa investigação, o exercício permanente de aprofundamento das disciplinas que compõem o seu curso, daquelas ofertadas nas escolas, e delas com as demais áreas

de conhecimento. Acreditamos que a postura do pesquisador possibilitará à formação de um professor questionador dos modelos e fronteiras delimitadores que a organização curricular por disciplina impõe.

IV. Eixo articulador da formação comum com a formação específica: sobre este eixo recortamos um trecho do Parecer abaixo:

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, item 3.4, p. 55):

A organização curricular dos cursos [...] deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

a) tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;

b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;

c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;

d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como: crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais ou classes multisseriadas; educação especial; educação indígena.

V. **Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa:** contempla-se aqui a necessidade de superarmos as divisões profissionais nos espaços escolares, tais como as que atribuem determinadas expectativas aos pedagogos e outras como os conhecimentos específicos aos especialistas por área de ensino. O estágio não é para constatarmos ainda a existência dessas práticas pelas diversos profissionais que atuam nas escolas. Mas é espaço curricular na formação para refletirmos sobre elas e buscarmos a sua superação, e, para tanto, é necessário que vocês, como alunos deste Curso, façam a distinção entre o conteúdo que é objeto de ensino e a sua proposição escolar. O estágio possibilita ainda a cada aluno deste curso, estabelecer relação entre a aprendizagem no curso de licenciatura e na sua atuação como professor. Essa ação educativa visa a que o aluno estagiário seja capaz de selecionar e organizar conteúdos relevantes da área de Artes, estabelecer diálogo com outras áreas e ainda favorecer situações de aprendizagem pertinentes que oportunizem aos alunos a construção de saberes.

VI. **Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas:** oportunizar ao aluno em formação, futuro professor, ou professor em atuação, refletir sobre a sua prática permanentemente, tanto na sua ligação com o mundo social e do trabalho, como em sua dimensão pedagógica. O estágio é componente curricular, ainda que entendido por alguns, somente como parte integrante da dimensão prática. Entretanto, se pensarmos num curso de

formação de professores como é o nosso caso, todas as disciplinas são, ao mesmo tempo, teóricas e práticas, pois todas formam um todo complexo, mas com uma finalidade: a de formar professores para atuarem na educação. Sendo assim, todas as disciplinas do Curso devem, de algum modo, propor metodologias e conhecimentos para a atuação desse profissional na educação. O estágio é, então, também teoria e prática, como os demais componentes curriculares do curso. Entretanto ele, talvez mais que as demais disciplinas do curso, possibilitará ao aluno, atual ou futuro professor, compreender e ao mesmo tempo refletir sobre a complexidade das práticas institucionais e das diversas ações educativas propostas e praticadas pelos profissionais que atuam nas escolas, para que possa se preparar, ou se re-preparar permanentemente como professor.

1.4. Da carga horária dos cursos de licenciatura à formação do professor.

Recomendamos que consultem a Resolução do Conselho de Educação nº 02/2002 – CNE/CP (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>) que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Entretanto, apresentamos abaixo um recorte desta resolução com o intuito de informar a todos, a distribuição da carga horária exigida, e ainda responder àquela questão sobre a obrigatoriedade/ou não da realização do estágio para o aluno de nosso curso que já atua como professor.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2002 – CNE/CP determina que a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Temos assim em nosso curso 400 (quatrocentas) horas nas disciplinas Práticas de Ensino I, II, e III e ainda as 400 (quatrocentas) horas distribuídas em quatro (4) ofertas de estágio.

Quanto ao parágrafo único, esta redução de até 200 (duzentas) horas não corresponde à carga horária destinada ao conteúdo teórico da disciplina, ou seja, em nosso caso, as ações propostas de estudo de metodologia de pesquisa, seus procedimentos

e instrumentos de análise, de coleta de dados, e da apresentação de relatórios de pesquisa, ou ainda os planejamentos, projetos e relatórios das ações em campo. Caso ocorra a solicitação de dispensa do aluno que é professor, ela será analisada pelo colegiado de curso.

Como a nossa proposta se fundamenta em pesquisas realizadas por educadores como Pimenta e Lima (2009), que consideram a universidade como espaço formativo por excelência, é necessário que as barreiras que separam a universidade da educação básica sejam derrubadas, caso persistam em se manter, com proposições de ações de interação que envolvam estes espaços de formação. Entre as ações, estão as de formação continuada aqueles docentes da educação básica, e as trocas estabelecidas de saberes que as mediações realizadas pelos alunos/professores nas disciplinas Estágio e Práticas de Ensino poderão fomentar.

Para que esta ação ocorra é fundamental o envolvimento do que podemos chamar aqui, provisoriamente, dos dois polos instituídos de formação: o ensino superior e a educação básica, num mesmo nível de competências, sem hierarquizar um saber sobre o outro, mas na busca conjunta da legitimação de ambos como espaços de formação de docentes. No trânsito entre os dois polos, do aluno/professor estagiário e do professor da educação básica, há a articulação de saberes que os “forma”. É de uma formação numa contínua aprendizagem de que tratamos aqui, que se dá no processo de sua formação, numa circularidade constante entre os dois pólos aqui tratados.

As disciplinas de Estágio e Prática de Ensino articulam os momentos do saber e da modalidade do fazer (querer fazer, dever fazer, poder fazer) e da circulação dos valores em jogo, da formação e da aprendizagem.

Para Cury (s/d)¹

O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino.

Retornando, mais uma vez, ao Parecer de 2001, encontramos uma proposição de distribuição da carga horária de estágio que articula os dois polos que aqui consideramos “do saber”, e a esta acrescentamos a que propomos neste Curso, numa complementaridade entre as cinco ações educativas abaixo, e entre elas e as ofertas das disciplinas Estágios e Práticas de Ensino.

1. **Regência de classe:** pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige. (Estágio II e Práticas de Ensino).
2. **Projetos de extensão:** pressupõem a realização de atividades

1 C.f. <http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>
acessado em 16 de abril de 2010 de Arlete Vieira da Silva.)

na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou, ainda, grupos de educação não formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura. (Estágio III e IV e Práticas de Ensino).

3. **Projetos de pesquisa:** pressupõem propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades. (Estágios I, II, III e IV e Práticas de Ensino).

4. **Monitorias:** pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade etc. com roteiro e relatórios de atividades. (Estágio IV e Práticas de Ensino).

5. **Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.** (Estágio IV e Práticas de Ensino).

1.5. O Estágio como componente curricular obrigatório e a Prática de Ensino.

A disciplina Estágio corresponde ao proposto no curso em quatro ofertas, conforme os programas e ações educativas apresentados anteriormente aqui. Recortamos um trecho do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/CP, p. 10:

[...] o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em

situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência.

Como a nossa proposta não se restringe à regência, advogamos que estágio abrange um campo de conhecimento que supera a dicotomia entre teoria e prática, mas conforme pesquisas de Pimenta (1994), a quem recorremos, a prática é instrumentalizadora da práxis docente, portanto, é, entre outros, um dos componentes curriculares do curso que possibilita a fundamentação, o diálogo e intervenção na realidade, seja esta escolar ou não escolar, no contexto das escolas, das salas de aulas, e em outros espaços de formação e do sistema de ensino e da sociedade em que a práxis se dá.

Em outro trecho, que trata da inserção da disciplina Estágio no currículo e, ainda, da integralização de créditos exigidos para a atuação profissional, temos que:

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/PC preconiza que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório que articula intrinsecamente a prática e o trabalho acadêmico, não devendo ser entendido como atividade isolada, nem descontextualizada das demais atividades curriculares. Logo, confere créditos aos licenciados, pois está vinculado ao trabalho acadêmico que se efetiva para integralização de créditos e à carga horária exigida para atuação profissional.

As disciplinas de Prática de Ensino I, II e III possuem uma carga horária que abrange atividades de estágio na educação básica. Com uma ementa que se aproxima do Estágio, a cada oferta será direcionada aos estudos e investigações na educação infantil (Prática I), na educação fundamental (Prática II) e no Ensino médio (Prática III). Possui também como princípio, a formação do professor pesquisador, conforme proposto em sua ementa que lhes apresentamos a seguir.

PRÁTICAS DE ENSINO I, II E III

Elaboração de projetos: tema, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipótese, cronograma e referências. A pesquisa no ensino da arte: linhas, áreas, metodologias. Desenvolvimento, conclusão e apresentação dos resultados alcançados. Tópicos de pesquisa em arte e ensino. Arte/cognição/currículo e desenvolvimento do aluno em sala de aula. O licenciando em Artes Visuais como observador participante em locais convencionais ou não convencionais de ensino. Exame de monografias, teses e dissertações na área de Arte e Ensino da Arte e de publicações brasileiras e estrangeiras. Ênfase nos níveis de escolaridade e em seus conteúdos e necessidades específicas: infantil, fundamental e médio.

Para concluir esta unidade, e conforme a proposta da disciplina, ressaltamos a importância dela para o professor que já atua na educação básica, pois lhe possibilitará um outro “olhar” para a sua prática. Um olhar com outras mediações, como do professor orientador e dos alunos/colegas do curso, desse modo, os problemas e os sucessos de seu cotidiano serão debatidos, analisados e re-propostos, a partir da fundamentação teórica em estudo. Como o objeto de investigação será a

escola, e todos os atores e práticas ali vivenciadas, tal reflexão poderá apontar outros modos de superação, e caso existam obstáculos, que eles possam ser vencidos.

Assim, não somente para o aluno/professor do Curso que poderá, em Estágio II, receber o seu colega de curso em sua escola, os demais professores que não são alunos desse curso devem ser incluídos nos projetos de interação entre estes dois espaços de formação, ensino superior e educação básica. Pensando neste último, a Universidade poderá oferecer uma formação continuada tanto na oferta de seminários como na de cursos, caracterizando uma parceria interinstitucional a estes docentes.

A PESQUISA

UNIDADE 2

Qual a proposta para o Estágio num curso na modalidade semipresencial como esse? A proposta que fazemos é da adoção da pesquisa como princípio formativo da docência, e o estágio como componente curricular articulador entre as demais disciplinas que compõem o currículo. Ao considerar a educação como uma prática intencionada pela teoria, é pela pesquisa que a realidade escolar é repensada e as transformações das práticas docentes poderão se efetivar.

Esta concepção de estágio tem como objetivo a aproximação do aluno à realidade na qual atuará, ou levá-lo à *ressignificação* de sua própria atuação, quando se tratar de aluno que já é professor, conforme o que preconizam Pimenta e Gonçalves (1990), ao conceber que esta concepção se afasta daquela anterior: a de que o estágio seria apenas a dimensão prática do curso.

Contudo, as autoras Garrido e Pimenta argumentam que esta aproximação, para que ocorra de modo significativo, deve ter uma

[...] conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. (2009, p.45).

Caberá então, tanto aos professores orientadores de estágio, como a concepção de estágio proposta no Curso, promover esse encontro com a realidade, tomando-a como objeto de investigação, analisando-a, e questionando-a, a partir dos fundamentos teóricos da educação, que possam aprofundar as reflexões advindas dessa experiência.

2.1. A pesquisa no Estágio

A pesquisa no Estágio, ainda tendo como referência a publicação de Pimenta e Garrido citada acima, iniciou-se a partir dos anos 90 do século XX e o seu objetivo principal é o de aproximação da realidade, para que, desde a formação, o compromisso seja o de transformar estes docentes (os que já atuam como alguns de vocês), ou os futuros professores, em profissionais que se envolvam nas práticas docentes e considere-as num contexto social, histórico, e, ainda que pertençam a determinado lugar e a determinado tempo que os englobam e o constituem. Assim, o professor compreenderá a sua ação docente contextualizada e englobada por todas estas variáveis que possuem uma dimensão que não é individual, porém, coletiva.

Uma proposta que contribuiu para esta concepção de professor pesquisador é a que fez Donald Schön sobre este movimento teórico do professor, de voltar-se para compreender o seu próprio trabalho docente, denominando-o de “professor reflexivo”. Com base na Filosofia e no conceito de experiência de John Dewey, este pesquisador propõe que:

[...] a formação dos professores não se dá nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. (apud GARRIDO; PIMENTA, 2009, p.48).

Concordamos com este autor, pois se a formação se basear em aplicação de modelos, este aluno, futuro professor, não estará preparado para resolver as situações cotidianas que emergem nos espaços escolares, ou não escolares. O professor reflexivo será, então, aquele que, voltando-se para a ação docente, valorizará a *experiência* e a *reflexão na experiência* numa formação que se baseará na *epistemologia da prática*². Nesse movimento que esta ação desencadeia, desestrutura-se a estabilidade de um saber constituído por este profissional para a tomada de uma outra posição, de um outro ponto de vista. Poderíamos dizer que esse exercício impõe um outro olhar mais distanciado e objetivado desse sujeito sobre a sua própria prática. Espera-se que, nesse movimento, a reflexão, a análise e a problematização dessa prática docente possibilitem a *ressignificação* desses mesmos fazeres docentes.

Outro destaque que Garrido e Pimenta (2009) fazem da *epistemologia da prática* é que ao mesmo tempo que esta investigação reconhece o professor como produtor de saberes, confere

2 Cf. Para aprofundamento consultar Garrido e Pimenta, 2009; Schön in Nóvoa, 1992.

também estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

Ressaltamos ainda, aqui, que neste movimento o conhecimento não é formado somente na experiência concreta do sujeito, mas na inserção dele na cultura, numa articulação entre os saberes teóricos aos das ações docentes nas práticas institucionais (escolares e/ou não escolares). As perspectivas de análises que as teorias possuem possibilitarão a compreensão não somente dos contextos que as englobam (sociais, históricos, organizacionais, institucionais, espaciais e temporais) como da sua própria prática docente, permitindo que a partir dessas análises possa nela interferir e repropor.

Como essa ação é processual, e instável, ou seja, se dá na própria dinâmica que a constitui, é pela pesquisa que podemos apreendê-la. Desse modo o Estágio como componente curricular e as Práticas de Ensino, ao adotarem a concepção da pesquisa, cumprem um papel de aproximação com a realidade para compreender as situações vivenciadas e observadas, tanto nos sistemas de ensino como nos demais espaços educativos, estimulando, a partir destas ações, a elaboração de projetos de pesquisa e de extensão, como os propostos nesse curso para o Estágio III e IV.

2.2. A pesquisa, seus princípios e métodos na área da educação

Os fenômenos que cercam a vida do ser humano sempre foram motivos de muitas dúvidas. Como nascemos? como crescemos?

Por que somos assim? Como e por que morremos? Os nossos ancestrais respondiam a suas dúvidas sobre a realidade através dos mitos e, a partir deles, procuravam explicar esses e outros fenômenos.

Motivados por questões e inquietações é que o “homo sapiens” saiu a campo para pesquisar. Então, o que é pesquisa? Vamos deixar que o autor Antonio Carlos Gil nos explique:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 1991, p. 19).

Assim, enquanto o pesquisador desenvolve sua investigação, aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos, ele também está fazendo ciência. Este fazer requer certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, tais como³:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| a) Curiosidade; | e) Sensibilidade social; |
| b) Criatividade; | f) Imaginação disciplinada; |
| c) Integridade intelectual; | g) Paciência e perseverança; |
| d) Atitude autocorretiva; | h) Confiança na experiência. |

3 GIL, 1992, p. 20

Essas qualidades indiciam um fazer responsável por parte do pesquisador, isso porque ir a campo em busca de respostas é trazer à tona uma diversidade de perspectivas epistemológicas, enfoques diferenciados sobre o(s) problema(s), revelar o que não deveria ser social, político e economicamente revelado.

Para dar conta de suas questões, o investigador tem várias modalidades de pesquisas que pode praticar. Para fazer essa escolha, é preciso ter também coerência epistemológica, metodológica e técnica para o desenvolvimento adequado das questões que norteiam sua pesquisa.

Dentre as modalidades e metodologias abordadas podemos classificá-las, primeiramente, quanto à forma de abordagem:

PESQUISA QUANTITATIVA, PESQUISA QUALITATIVA

Quando falamos em pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa não estamos querendo dizer que se trata de uma metodologia em particular. Alguns pesquisadores utilizam os termos *abordagem quantitativa* e *abordagem qualitativa*. Certas metodologias de pesquisa utilizam uma abordagem qualitativa, ou seja, referencia mais os fundamentos epistemológicos. Não existe, assim, uma “continuidade” entre qualitativo e quantitativo, como se o primeiro termo fosse o lugar da “intuição”, da “exploração” e do “subjetivismo”; e o segundo representasse o espaço científico, porque é traduzido objetivamente e em dados matemáticos. Deslandes nos explica que

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta', a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, [...] (DESLANDES, 1994, p. 22).

Quanto às finalidades e/ou objetivos:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| a) Pesquisa etnográfica; | g) Pesquisa documental; |
| b) Pesquisa participante; | h) Pesquisa experimental; |
| c) Pesquisa-ação; | i) Pesquisa de campo; |
| d) Estudo de caso; | j) Pesquisa exploratória; |
| e) Análise de conteúdo; | k) Pesquisa explicativa. |
| f) Pesquisa bibliográfica; | |

PESQUISA ETNOGRÁFICA

O termo etnografia, etimologicamente falando, significa descrição da cultura de um determinado povo. Ou seja, a partir de um conjunto de técnicas, a etnografia tem por objetivo a coleta de informações sobre as crenças, os valores, os hábitos e os comportamentos desse povo. Em seguida, o pesquisador faz um relato a partir dos resultados obtidos.

Mas para a pesquisadora Marli Elisa Dalmazo A. de ANDRÉ (1995, p. 28), o que os pesquisadores da educação estão fazendo “[...] é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” A autora explica ainda que dentre as características etnográficas encontradas em um trabalho em educação, está a interação entre o pesquisador e a “situação estudada, afetando-a ou sendo por ela afetado”.

A pesquisa etnográfica conforme Linda Smith (1982) possui resumidamente os seguintes elementos metodológicos que iremos listar abaixo:

- a) presença e permanência do pesquisador na comunidade, ou, no nosso caso, na instituição escolar, ou em outro contexto em estudo. Assim, ele poderá recolher pessoalmente as informações para a sua investigação, seja por meio da observação participante, ou por meio de entrevistas;
- b) se interessar por todos os acontecimentos do cotidiano escolar investigado, mesmo aqueles que, a princípio, não pareçam relevantes;
- c) se interessar por todos os atores (professores, alunos, coordenadores, diretores, funcionários, pais de alunos e outros) envolvidos nesse contexto, seus comportamentos e atitudes;
- d) esforço do pesquisador em produzir um relatório, ou seja, um caderno de anotações, ou, ainda, a gravar e filmar os acontecimentos cotidianos da escola em que se dá a pesquisa;

- e) de posse dos dados coletados, o pesquisador dará início à organização das informações, tendo como princípio as operações analíticas tais como a comparação e a contrastação de dados, a sua agregação e ordenação em sequências compreensivas;
- f) realizar um relatório final, contendo a relação entre narração e a descrição dos contextos investigados com a fundamentação teórica.

A pesquisa etnográfica, então, procura compreender o dia a dia de seu objeto, seja uma sala de aula, uma escola, um atelier. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, p. 30).

Para que esta compreensão se efetive, é necessário um *roteiro* que iluminará o pesquisador em meio às incertezas e as ambiguidades do cotidiano.

A pesquisa etnográfica exige um mergulho do pesquisador no seu objeto de estudo durante um tempo amplo. Possibilitando assim, uma investigação profunda do cotidiano escolar, ou seja, um tempo que não é medido, necessariamente, pelo tempo institucional da escola, mas que permita uma investigação aprofundada deste campo.

PESQUISA PARTICIPANTE

Essa pesquisa é caracterizada pela observação que o investigador faz dos fenômenos para obter informações sobre a realidade

dos sujeitos pesquisados em seus próprios contextos. O pesquisador, enquanto parte do contexto observado, estabelece uma relação face a face com os sujeitos pesquisados, compartilha, acompanha, interage com todas as ações praticadas por eles. Suas observações, ações e análises são registradas de modo descritivo.

Segundo alguns autores, essa técnica é importante, pois é possível captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de questionários. Já para outros autores, como é o caso de GIL, “a pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária” (p. 61).

PESQUISA-AÇÃO

Além de compreender, a pesquisa-ação tem por objetivo intervir na situação, para modificá-la. “Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem ao aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Nesse sentido, essa abordagem teórico-metodológica apresenta os seguinte aspectos:

- a) Ela vincula teorização à crítica, uma vez que envolvidos na investigação os pesquisadores entram em relação com os atores que fazem parte do contexto estudado, com o objetivo

de problematizar as experiências, as preocupações, os comportamentos e outras informações que apontam para uma reflexão crítica provocadora de mudanças. Pelos motivos expostos, é considerada uma investigação emancipatória;

- b) a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma forma de investigação para a educação e não sobre a educação. Não se trata, portanto, de uma abordagem com o objetivo de descrever, interpretar e denunciar erros. Trata-se, portanto, de tomar por referência os dilemas, os desafios e as possibilidades que se configuram no contexto social mais amplo, que englobam o contexto escolar em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos;
- c) os participantes do processo investigativo são tanto o pesquisador como os atores envolvidos, constituindo, assim, o que JESUS (2008) denomina de pesquisador coletivo.

ESTUDO DE CASO

Esse estudo é caracterizado por um estudo profundo e exaustivo de um caso escolhido para a pesquisa que seja significativo e representativo de um conjunto de casos análogos. As coletas dos dados devem ser feitas com muito rigor e, para isso, são desenvolvidos os mesmos procedimentos efetuados nas pesquisas de campo.

Por ser flexível, o estudo de caso é recomendável para as fases iniciais de uma pesquisa que envolve temas complexos, auxiliando na construção de hipóteses ou reformulação do problema.

A opção por essa abordagem teórica, dependendo da questão investigada, pode propor um estudo de caso etnográfico, como um método apropriado para a interpretação da ação num contexto escolar. O que determinará esta opção serão o posicionamento teórico e os encaminhamentos metodológicos envolvidos.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Eis aqui uma metodologia que vai analisar as informações contidas sob a forma de diferentes discursos, sejam eles escritos, orais, imagéticos, gestuais. “O pesquisador visa compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”, explica SEVERINO (p. 121).

É a análise do conteúdo das mensagens manifestas em diferentes formas de comunicação e interlocução, como as que estão nas perguntas e respostas feitas durante as entrevistas. E não podemos nos esquecer dos depoimentos.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, PESQUISA DOCUMENTAL, PESQUISA EXPERIMENTAL, PESQUISA DE CAMPO

A *pesquisa bibliográfica* é realizada a partir de material produzido por outras pesquisas. Por exemplo: livros, artigos científicos, teses e dissertações. Nesse caso, o pesquisador desenvolve seu trabalho a partir das contribuições dos autores desses estudos.

Já a *pesquisa documental* tem como fonte não só os documentos impressos, mas também fotos, filmes, gravações, jornais e documentos legais. São textos que não têm um tratamento analítico, portanto, são matéria-prima para pesquisador. Ou seja, é a partir deles que começará uma pesquisa.

As bancadas e pranchetas de um laboratório são o espaço ideal para o desenvolvimento da *pesquisa experimental*. É quando o pesquisador “toma o próprio objeto em sua concretude como fonte e o coloca em condições técnicas de observação e manipulação experimental [...]” (SEVERINO, p. 123).

Se o pesquisador está interessado em abordar o seu objeto/fonte em seu meio ambiente próprio, ele irá desenvolver uma *pesquisa de campo*. Nesse caso, os fenômenos serão observados diretamente, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador, que efetuará levantamentos (*surveys*) descritivos ou estudos mais analíticos.

PESQUISA EXPLORATÓRIA, PESQUISA EXPLICATIVA

Acima vimos que era a natureza das fontes o que estava em foco. Agora, o deslocamento vai para os objetivos de uma pesquisa. O pesquisador que visa apenas a um levantamento de informações acerca de um determinado objeto, da delimitação de um campo de trabalho, do mapeamento das condições desse objeto, fará uma *pesquisa exploratória*. Assim, estará preparando-se para a pesquisa explicativa.

A pesquisa explicativa, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, procura identificar suas causas, aplicando ou o método experimental/matemático, ou o da interpretação por meio dos métodos qualitativos.

Vimos, até aqui, as modalidades e metodologias de pesquisa científica. Porém, ainda falta apresentar os procedimentos operacionais que são os mediadores para a realização das pesquisas: as técnicas. Porém, essas técnicas, como diz SEVERINO (p. 124) “precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados.”

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Documentação: antes de começarmos a falar em documentação, vamos definir o que é documento

[...] em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escrita, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, p.124, grifos do autor).

Se documento é fonte de informação, então é o seu registro e sistematização que darão condições para que o pesquisador

desenvolva a análise do seu objeto. A documentação pode ser entendida, segundo SEVERINO (idem):

- a) como técnica de coleta, organização e conservação de documentos;
- b) como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos;
- c) no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas, e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

Entrevista: essa técnica consiste em obter diretamente dos sujeitos pesquisados as informações necessárias para a pesquisa. O objetivo dessa técnica é apreender o que sabe, faz e representa esse sujeito da pesquisa.

Entrevista não-diretiva: é quando o pesquisador mantém um diálogo descontraído com o seu informante. Por meio do discurso livre, o informante não se sente constrangido ao falar de suas representações. É importante, aqui, a escuta atenta e o registro de todas as informações, e as intervenções só devem acontecer para estimular o informante.

Entrevistas estruturadas: a partir de questões diretas, essas entrevistas não chegam a ser um questionário, pois não têm como característica a impessoalidade, uma vez que as perguntas foram direcionadas e estabelecidas a partir de uma articulação interna.

História de vida: autobiografia, memorial, crônica são exemplos de documentos que auxiliam na coleta de informações a respeito da vida pessoal de informantes.

Observação: é a partir desse procedimento, imprescindível em qualquer modalidade ou tipo de investigação, que o pesquisador tem acesso aos fenômenos estudados.

Questionário: Conjunto de questões, essas pertinentes ao objeto e claramente formuladas, sistematicamente articuladas e que têm como meta obter informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados. Questões objetivas diminuirão os riscos de respostas ambíguas e lacônicas. As questões podem ser:

- a) *fechadas:* as respostas serão escolhidas dentre as opções anteriormente definidas pelo pesquisador;
- b) *abertas:* o entrevistado tem a oportunidade de elaborar as respostas com as suas próprias palavras.

Antes de levar o questionário para o entrevistado, é necessário fazer um teste antes em um pequeno grupo, de modo que o pesquisador poderá ter uma avaliação das questões e, caso necessário, revisá-las ou não.

Essas são, em linhas gerais, as propostas que temos para um bom começo de estágio em pesquisa. Porém, sugerimos a leitura das obras aqui citadas para um maior aprofundamento nos itens que despertaram a sua curiosidade.

MAPEAMENTO

UNIDADE 3

Nessa unidade, vocês irão conhecer alguns procedimentos necessários à pesquisa como os protocolos de consentimento e indicações de como elaborar os mapeamentos e as caracterizações das escolas e dos professores e demais membros da comunidade escolar, e o objetivo da pesquisa que propomos.

3.1. O mapeamento: indicações de trilhas

O mapeamento das escolas de educação básica que propomos em Estágio I, tem como meta a amplitude, ou seja, envolver todo o nosso estado e, ao mesmo tempo, cartografá-las, para que possamos conhecer as escolas e os professores que ministram a disciplina Arte e/ou Educação Artística nelas. Mas o que significa essa cartografia? Diferentemente do mapa, não basta a constatação da existência da escola ali naquele lugar, mas o cartógrafo realiza um desenho do momento, por meio do qual acompanha os movimentos e as passagens da paisagem. Imagine uma viagem de ônibus, rotineira, a tal ponto que não se veja o que se descortina diante dos olhos, a não ser o momento da saída e da chegada? Já passou por isto? O que propomos é o inverso!

A pesquisadora Suely Rolnik (2007) afirma que a tarefa do cartógrafo é a de tal qual um antropólogo, mergulhar nas intensidades de seu tempo, atento ao que encontra, para devorar e compor os elementos possíveis das cartografias que se fazem necessárias.

A seguir, apontaremos umas pistas para o mapeamento e cartografia, com o objetivo de responder às seguintes questões: quais os procedimentos que serão utilizados no mapeamento e na cartografia? Qual a abrangência desse mapa, considerando a localização de cada Polo? Qual será o ponto de partida? E o percurso, será solitário?

I. PROPOMOS DOIS REFERENCIAIS ESPACIAIS TERRITORIAIS/GEOGRÁFICOS

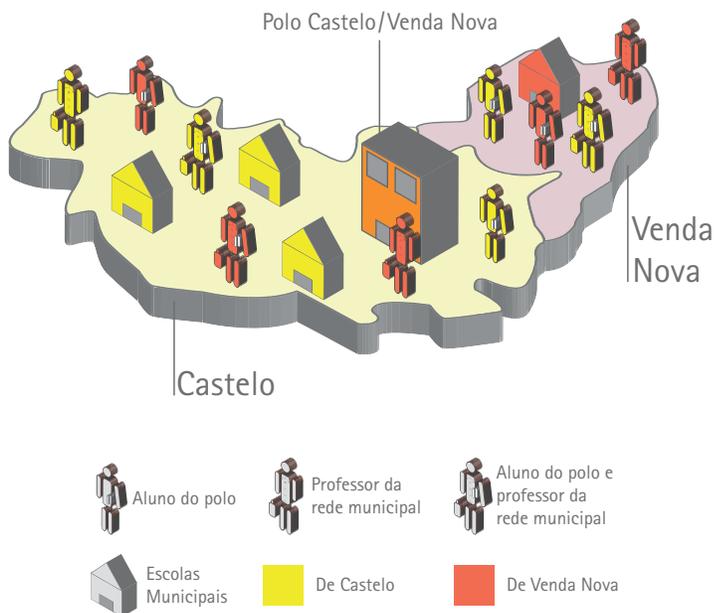
- a) O polo que cada um frequenta e o espaço compreendido entre ele e a casa, ou o local de trabalho. Partimos do próximo e familiar, de um percurso conhecido e rotineiro, mas agora com um olhar de investigador. Quantas e quais escolas estão nesse percurso?
- b) Todas escolas localizadas em seu município. Sugerimos um documento institucional oficial, o sítio da Secretaria de Educação do Governo do Estado. Lá está a lista de escolas da rede pública estadual, municipal, federal e ainda as particulares de cada município. Este documento institucional possibilitará não somente aferir, mas comparar com os dados que serão coletados durante a pesquisa por vocês.

II. CARTÓGRAFOS-MAPEAMENTO

Com os dados da primeira etapa coletados, será possível a realização de um primeiro mapeamento nos polos em que cada um de vocês frequenta, para organizarem-se para a segunda etapa, a da cartografia.

Exponham este mapa nos encontros presenciais e vejam as suas configurações.

Por exemplo:



Neste exemplo, ilustramos as cidades de Castelo e Venda Nova do Imigrante. Como pode ser visto, há uma interessante flexibilidade quanto à localização dos estudantes e professores pois, como há apenas um polo

para os dois municípios, os alunos transitam entre os lugares, podendo ser apenas alunos ou também dar aulas nas escolas municipais enquanto estudam. Além disso, podem ser encontrados os professores das escolas que não estão envolvidos com estudos no polo. Observe que a origem do aluno ou do professor não interfere em sua atuação: ele pode estar tanto em Venda Nova quanto em Castelo.

Qual o objetivo para a segunda etapa? Como será a ida à campo? Irei sozinho ou acompanhado? Quantas escolas irei cartografar?

Como o nosso objetivo é o de conhecermos o maior número de escolas que compõem essa grande rede da educação básica em nosso estado, não podemos desconsiderar essa meta de investigação em Estágio I.

Organizem-se, tracem os planos de cada cartógrafo, ou dupla de cartógrafos!

No anexo a este material, você encontrará modelos dos instrumentos de coleta de dados que vão lhe auxiliar nessa cartografia. Lembrem-se de que depois da localização das escolas, será necessário o conhecimento da estrutura geral do funcionamento de cada uma delas, e ainda informações que serão obtidas com os profissionais da escola.

Nesta, que chamamos de segunda etapa, um de nossos objetivos é o de conhecer o profissional que ministra a disciplina Arte ou/Educação Artística na escola. Observe:

a) Se a escola possui em seu currículo a disciplina Artes;

b) Caso positivo, se o professor(a) possui formação na área.

A seguir, relacionaremos os modelos de instrumentos que disponibilizamos, são eles:

a) Os protocolos da pesquisa são documentos que marcam a sua entrada em campo. Neles, sinteticamente, você explicará o objetivo da pesquisa e solicitará o consentimento para a realização dela naquela unidade escolar;

b) roteiro para a caracterização da escola com os dados gerais, desde a sua localização geográfica, o aspecto físico, os equipamentos, os recursos humanos, a situação da escola e projetos desenvolvidos entre outros;

c) roteiro para a entrevista com o professor;

d) formulário de registro de diário de campo ou de bordo. Ele é composto de um caderno com anotações, pode ser usado um gravador, ou câmera em que são registrados os acontecimentos observados por vocês, ou, ainda, das percepções que teve no momento de imersão no *locus* pesquisado.

Fazer uma cartografia é muito mais que “aplicar” um questionário, lembrem-se das bases da pesquisa etnográfica, já apresentadas anteriormente.

RELATÓRIO

UNIDADE 4

Todo o material pesquisado será apresentado em um relatório final de pesquisa. Nele, deverão constar o levantamento das fontes da atividade de pesquisa e a análise dos dados.

Depois de finalizadas as pesquisas, é necessário apresentar um relatório. Mas o que é o relatório? O que esse texto deve conter? Qual a sua importância?

O conteúdo dos relatórios de pesquisa é composto basicamente de uma narrativa do desenvolvimento de uma investigação, apresentando os caminhos percorridos, descrevendo as atividades realizadas, sintetizando as conclusões e os resultados obtidos. A partir desses itens, é importante que o pesquisador exponha as reflexões provenientes da sua atividade em campo. Isso porque, no nosso caso, cada estudante terá sua experiência, vivência e observação do objeto que irá investigar.

A formatação do texto científico está disponibilizada para você no anexo deste material impresso da disciplina, ou seja, como fazer a capa do relatório, quais a fonte e o corpo da letra indicados e qual o formato do parágrafo. Quanto às normas para citação, notas de rodapé, referências bibliográficas e outros,

podem ser consultadas as normas da ABNT que estão disponíveis nas bibliotecas da UFES e possivelmente de seus polos.

O RELATÓRIO CONTÉM:

- a) **resumo:** com no máximo 300 palavras, deve conter o objetivo do projeto, a linha teórica envolvida, a metodologia, os resultados e as principais conclusões.
- b) **objetivos:** primeiramente, retomar os objetivos do projeto. A partir dos dados coletados durante a pesquisa, novos objetivos e metas podem surgir e eles precisarão ser esclarecidos neste item;
- c) **revisão bibliográfica:** é a partir dessa revisão que o estudante/pesquisador terá base para a compreensão dos fenômenos que serão estudados e se utilizará dela para fundamentar as análises. A bibliografia estudada será o suporte para as explicações e discussões dos resultados obtidos na pesquisa, por isso, estabeleça um diálogo entre o que leu e o que coletou em sua pesquisa. Desenvolva um texto de modo a apresentar que, a partir dessas leituras, lhe foi possível observar determinados fatos e esclarecer outros;
- d) **metodologia:** o estudante deve apresentar nesse item o material utilizado na pesquisa, os procedimentos adotados e o modo de tratamento dos dados obtidos. O caderno de anotações é muito importante, uma vez que poderá auxiliar nas explicações sobre determinadas abordagens durante a pesquisa, tais como: a recepção na escola, as conversas com os

sujeitos envolvidos na pesquisa – seja na escola, seja com o orientador; as dificuldades encontradas; a necessidade de incluir algum item no questionário principal e, é claro, a justificativa dessa inclusão;

e) **resultados:** nessa etapa do relatório o pesquisador estabelece uma relação entre a metodologia, os dados coletados e as análises efetuadas a partir da revisão bibliográfica para apresentar os resultados obtidos. As leituras realizadas até a redação deste relatório podem servir de apoio para fundamentar suas análises e observações. O diálogo entre o que foi coletado e vivenciado poderá auxiliar na redação dessas análises. Lembre-se que o leitor do seu relatório não vivenciou as suas experiências, portanto, procure fazer um texto de modo que esse leitor entenda a realização da pesquisa e, por conseguinte, as suas conclusões. Um texto claro, com informações claras e importantes, prende a atenção do leitor e torna o relatório um rico material científico. O uso de desenhos, fotografias e gráficos também devem vir explicados, ou seja, use legendas contendo o onde, quando e quem. Esse material deve ser inserido no texto o mais próximo possível dos trechos que os citam. Caso não consiga, insira as figuras em uma página – o Anexo – numerando-as na ordem em que aparecem no relatório;

f) **considerações finais:** a partir dos resultados obtidos, destacar a relevância da pesquisa para o aprendizado do aluno e a contribuição dos seus resultados para pesquisadores da área. Expor, quando for o caso, propostas de continuidade da pesquisa, ou de um enfoque que as análises destacaram

como importante para o desenvolvimento ou aprofundamento em uma segunda etapa de investigação. Por isso, não chamamos, ainda, de conclusão.

Portanto, o relatório é um importante instrumento de registro, pois nele vão constar as vivências, descobertas, experiências, enfim, a imersão do investigador no seu campo de pesquisa.

A partir do que foi exposto nas unidades deste livro, desejamos que as cartografias traçadas e mapeadas por cada um de vocês, juntas, possam nos mostrar um outro retrato de nosso estado. Diferente do mapa físico, delimitado pelas fronteiras e pontos geográficos como de rios e montanhas, nos aponte os sujeitos, professores e demais profissionais da educação, que em seu fazer cotidiano desenham uma outra cartografia.

Boa sorte!!!

Moema e Leticia

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Série Prática Pedagógica).

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, C L; PIMENTA, Selma Garrido. *Reverendo o Ensino de 2 Grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-
ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de
práticas educacionais mais inclusivas?* In: BAPTISTA, Cláudio
Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrel-
les de. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. 1. Ed.
Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 139-159.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; *O estágio na formação de professores: unidade. Teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Nadir Zago; Marília Pinto de Carvalho; Rita A. T. Vilela (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A¹ – Carta de Apresentação à Unidade de Ensino

PROTOCOLO DE PESQUISA

(1ª Parte)

(Local), mês de 2010.

À (Nome da Diretora da Escola)

Att. _____

Em *cumprimento* ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (– em Estágio I à diretora, em Estágio II – os sujeitos da pesquisa) da (Escola), unidade da Rede (estadual, municipal ou particular), o projeto de pesquisa *Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo*, desenvolvida por (nome do aluno do curso Artes Visuais) como proposta da disciplina Estágio I, coordenada pelas Profas. Moema Martins Rebouças e Leticia Nassar Matos Mesquita, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, modalidade semipresencial.

Esta investigação tem como objetivo central conhecer as escolas que compõem a grande rede de oferta da Educação Básica de nosso estado e os professores que ministram a disciplina Arte e/ou Educação Artística, a partir de um mapeamento delas por município, e pela realização de uma cartografia das mesmas a partir do olhar investigativo do aluno deste curso. A coleta de dados será desenvolvida, basicamente, a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação, questionário, entrevistas e análises de

1 Para o desenvolvimento dos documentos de pesquisa a seguir, tomamos como base o projeto de qualificação de Vanildo Stieg, intitulado *Práticas de Alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Linhares*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

documentos, incluindo fotografias e/ou filmagens, assim como pelos registros em diário de campo. (em Estágio II acrescentaremos: solicitação das famílias para a participação das crianças na pesquisa, com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados que coletaremos). A pesquisa desenvolvida e os seus resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado às Professoras do Curso, para elaboração de um relatório conjunto, com possibilidade de publicação.

Nome do profissional	Função	Assinatura/RG	Telefone
	Pedagogo (a)		
	Diretor (a)		
	Professor (a)		

PROTOCOLO DE PESQUISA

(2ª Parte)

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em *cumprimento* ao protocolo de pesquisa *Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo*, desenvolvida na disciplina Estágio I, coordenada pelas Profas Moema Martins Rebouças e Leticia Nassar Matos Mesquita, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFES, modalidade semipresencial, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização da escola e de seus profissionais envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente

Aluno/Pesquisador

Eu, _____,
Portador da CI nº _____ residente e domiciliado na rua _____, nº _____
bairro _____ do município de _____,
responsável pela Escola _____
autorizo a utilização das imagens na produção da pesquisa *Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo*, desenvolvida por _____.

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____

APÊNDICE B² – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola: _____

Endereço completo: _____

Telefone: () - ()

E-mail: _____

Autorização para o funcionamento desta Unidade Escolar: _____

Seu reconhecimento:

Data da inauguração:

Diretores da Escola, nos últimos dez anos: *(Esta questão poderá ser respondida no verso desta folha)*

2. INSTITUIÇÕES/ESTABELECIMENTOS NAS MEDIAÇÕES DA ESCOLA

Escola Pública	Hospital	Academia de Ginástica	
Escola Particular	Pronto socorro	Vídeo locadora	
Biblioteca	Posto de saúde	Cinema	
Museu	Farmácia	Delegacia de Polícia	
Escola de línguas	Shopping	(...) Outras	
Escola de informática	Associações Comunitárias		
Clube recreativo	Hipermercado		
Correios	Oficina Cultural		

2 Este roteiro consiste numa adaptação da sugestão apresentada pelo *Guia preliminar para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sócio-cultural da escola*, desenvolvido pela Equipe Pedagógica do Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo: IPF, agosto de 1997.

3. ASPECTO FÍSICO

Salas nº de ordem	Estado de Conservação			Uso		Nº de alunos			Carteiras
	Bom	Regular	Ruim	Sim	Não	M	T	N	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									

3.1. Outras dependências

Especificação	Quantidade	Área	Estado de Conservação			Uso com aluno	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
Biblioteca							
Salas da secretaria							
Sala da diretoria							
Sala dos professores							
Auditório							
Sala ambiente							
Cozinha							
Cantina							
Refeitório							
Banheiros dos alunos e de servidores							
Sala da coordenação pedagógica							
Laboratório							
Quadra							
Piscina							
Sala de Xerox							
Sala de informática							
Horta							
Sala de vídeo							
Pátio coberto e descoberto							

4. EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE

4.1. Móveis

Ordem	Especificação		Quant.	Estado de Conservação			Em uso	
				Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Carteiras							
2	Armários	2.1 Sala de aula						
		2.2 Cozinha						
		2.3 Secretaria						
		2.4 Outros						
3	Arquivos	3.1 Sala de aula						
		3.2 Cozinha						
		3.3 Secretaria						
		3.4 Outros						
4	Estante	4.1 Sala de aula						
		4.2 Cozinha						
		4.3 Secretaria						
		4.4 Outros						
5	Mesas	5.1 Sala de aula						
		5.2 Cozinha						
		5.3 Secretaria						
		5.4 Outros						

4.2. Equipamentos

Ordem	Especificação	Quant.	Estado de Conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Máquina de escrever						
2	Mimeógrafos						
3	Projetores de <i>slides</i> e de filmes						
4	Retroprojetor						
5	Aparelho de som						
6	Televisor						
7	Vídeo/DVD						
8	Antena parabólica						
9	Cofre						
10	Fax						
11	Telefone						
12	Máquina de xerox						
13	Computador						
14	Impressora						
15	Telão						
16	<i>Data-show</i>						
17	Tela de projeção						
18							
19							
20							

4.3. Utensílios

Ordem	Especificação	Quant.	Estado de Conservação			Em uso	
			Bom	Regular	Ruim	Sim	Não
1	Fogão						
2	Filtros						
3	Balanças						
4	Bebedouro						
5	Geladeira						
6	Freezer						
7	Liquidificadores						
8	Espremedor de laranja						
9	Forno						
10							
11							

7. PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

Período/Nome do Projeto	Tipo			Segmentos escolares envolvidos					Resultados Obtidos
	Adm.	Pedag.	Financ.	Dir.	Prof.	Alu.	Pais	Fin.	

8. PROJETOS DE CAPACITAÇÃO DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

Período/Nome do Programa	Tipo			Segmentos escolares envolvidos					Resultados Obtidos
	Adm.	Pedag.	Financ.	Dir.	Prof.	Alu.	Pais	Fin.	

9. GESTÃO ESCOLAR

Forma de escolha de dirigentes	Nomeação	Concurso	Eleição	Misto

10. ÓRGÃOS AUXILIARES DA ESCOLA				
Órgãos colegiados	Natureza*	Composição**	Periodicidade das reuniões ordinárias	Principais atribuições
Conselho de Escola				
APM				
Grêmio Estudantil				
Caixa escolar				

* Natureza: Deliberativa, Consultiva, Fiscal ou Normativa.

** Composição: Partidária (sim ou não). Proporcional (sim ou não). Outra: Especificar.

11. AUTONOMIA					
Administrativa		Pedagógica		Financeira	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)

Este instrumento de pesquisa será utilizado para coletar informações para a caracterização do(a) professor(a) envolvido(a) no estudo.

1ª Parte

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

- Abaixo de 25 anos
 Entre 26 e 30 anos
 Entre 31 e 35 anos
 Entre 36 e 40 anos
 Mais de 40 anos

3. Você trabalha em:

- Uma só escola
 Duas escolas
 Três escolas ou mais

4. Nesta escola, você é:

- Profissional efetivo Profissional contratado Outros

Especificar: _____

Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

- Sim Não

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade? _____

5. Sua formação acadêmica está em nível:

- Médio – tipo de curso: _____
 Licenciatura curta – tipo de curso: _____
 Licenciatura plena – tipo de curso: _____
 Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
 Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
 Mestrado

() Outros

Especificar: _____

6. Sua experiência como professor(a) da disciplina Arte/Educação Artística é:

() Abaixo de 2 anos () Entre 6 e 7 anos () Acima de 10 anos

() Entre 2 e 5 anos () Entre 8 e 10 anos

7. Qual a carga-horária semanal voltada para a área de artes?

() Abaixo de 10 horas () Entre 20 e 30 horas () Acima de 50 horas

() Entre 10 e 20 horas () Entre 30 e 40 horas

8. Com qual série você mais se identifica?

() Em nível fundamental (anos iniciais)

() Em nível fundamental (anos finais)

() Em nível médio

() Na docência e em funções técnicas de ensino

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

() Em nível fundamental (anos iniciais)

() Em nível fundamental (anos finais)

() Em nível médio

() Na docência e em funções técnicas de ensino

10. Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a) de Arte/Educação Artística?

() Sim

() Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

11. Participa da decoração da escola em datas festivas?

Sim Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, cite três, motivos por ordem de relevância, e indique a carga horária correspondente: _____

12. Assinale quais os fatores intraescolares que influenciam no desenvolvimento do trabalho com o campo da Arte.

- Qualidade do livro didático
- Existência de livros de Arte na biblioteca
- Material diversificado como DVDs e outros de Arte
- Existência de projetos que valorizem a Arte

13. Assinale quais os fatores extraescolares que influenciam no desenvolvimento do trabalho com o campo da Arte e que você já propôs a seus alunos.

- Visita a atelier de artista e/ou artesão
- Visita a espaços culturais (museus, galerias)
- Assistir a concertos de música
- Assistir a peças teatrais
- Ver filmes
- Visitar feiras culturais
- Assistir e/ou participar de folguedos populares (congo, reisados e outros de sua região)

Indique outras três, por ordem de relevância: _____

14. Participa de congressos, seminários ou encontros similares no campo da Arte?

Sempre Às vezes Nunca

Utilizando a escala abaixo, responda às questões a seguir.

1	2	3
sempre	às vezes	nunca

15. Suas atividades culturais mais frequentes são:

- | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ouvir rádio | <input type="checkbox"/> assistir a vídeo/DVD | <input type="checkbox"/> ir ao teatro |
| <input type="checkbox"/> assistir à TV | <input type="checkbox"/> ir ao cinema | |

Especificar outras, caso haja: _____

16. Suas leituras mais comuns:

- | | | |
|------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> jornais locais | <input type="checkbox"/> periódicos da área de | <input type="checkbox"/> livros variados sobre |
| <input type="checkbox"/> jornais do País | educação | educação |
| | <input type="checkbox"/> livros didáticos | <input type="checkbox"/> periódicos diversos |

Especificar outras se ocorrerem: _____

1. Como se deu o seu processo de socialização com a Arte? (conte suas experiências com a Arte no âmbito familiar, escolar e profissional fazendo um breve histórico – ressaltando as experiências consideradas significativas).
2. Como você definiria o seu perfil atual como apreciador(a) da Arte?
3. O contato com a Arte é importante para o professor? Como você procede para se atualizar?
4. Qual(ais) referencial(ais) sobre a Ensino Aprendizagem da Arte você utiliza? Caso responda positivamente, como o(s) utiliza e qual a sua opinião sobre ele(s)?
5. Você desenvolve projetos em conjunto com outros professores da escola? Com quais disciplinas e periodicidade?
6. Você tem produção no campo das Artes? De que tipo?
7. Você realiza o planejamento para as suas aulas de Arte/Educação Artística? Que tipo de planejamento? Ele é compartilhado com outros profissionais da escola?
8. Você já participou de alguma formação continuada no campo da Arte, promovida pela Secretaria de Educação (municipal ou estadual)? Comente sobre essa formação.
9. Quais propostas podem ser desenvolvidas fora do espaço da sala de aula, que você considera importante para a formação em Arte de seus alunos?
10. O que mais você gostaria de comentar que não foi perguntado?

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo será um instrumento de pesquisa destinado ao registro de aspectos importantes, a partir das observações desenvolvidas na escola.

Escola: _____

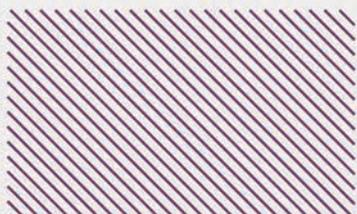
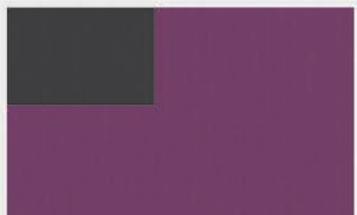
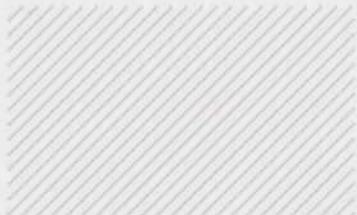
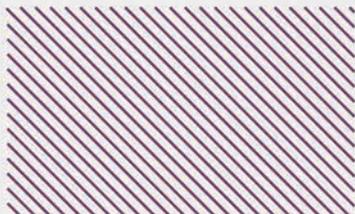
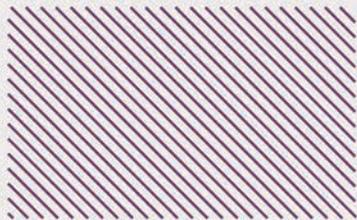
Data: _____

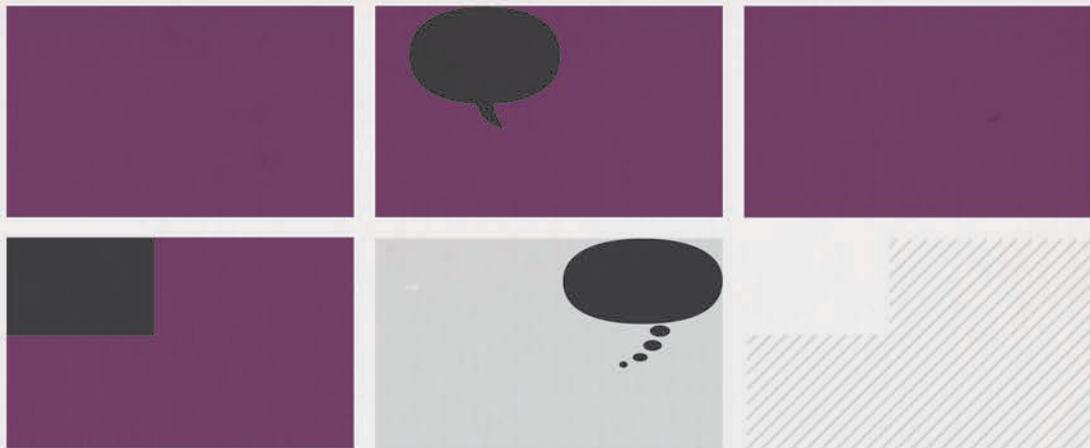
Horário: _____

1. Observações

ESTÁGIO ESTÁGIO 2

Leda Maria de Barros Guimarães
Ronaldo Alexandre de Oliveira





PROFA. DRA. LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES é professora da Universidade Federal de Goiás. Professora do Mestrado em Cultura Visual, coordenadora de Estágio da Licenciatura em Artes Visuais e do curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD pelo programa da Universidade Aberta do Brasil. É doutora em Artes pela ECA-USP e mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Tem livros publicados: "Desenho, desígnio, desejo: sobre o ensino de desenho" (UFPI, 1996); "Objetos Populares da Cidade de Goiás" (Sebrae-Go/UFG, 2001) e "A natureza feminina do Cerrado" (2006, UFG). É membro da ANPAP, da FAEB e do InSEA

PROF. DR. RONALDO ALEXANDRE DE OLIVEIRA é graduado em Educação Artística pela Santa Marcelina / SP – 1987, especializado em Arte Educação pela ECA/USP (1991); mestre em Educação, Arte e História da Cultura (2000) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Atuou como professor de arte em todos os níveis de ensino – do Fundamental ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo e também na Rede Municipal da cidade de Jacareí, São Paulo. Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina. Atua na área de metodologia e pesquisa do ensino de artes visuais com formação de professores. É líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq "Formação Inicial e Continuada de Educadores em Arte: Marcas e Perspectivas dos saberes e fazeres Docentes", onde pesquisa a formação via relatórios de estágio curricular.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Caros alunos, as disciplinas de estágio curricular obrigatório foram desenhadas para se desenvolver de forma processual e dialógica, ou seja, o trabalho de uma é a base da próxima e assim por diante. Seguimos adiante também com a parceria dos dois professores-autores que lidam, pesquisam e refletem sobre prática pedagógica a partir das suas vivências com formação de professores nas suas respectivas instituições – UFG e UEL (Universidade Estadual de Londrina). A disciplina Estágio Supervisionado II dará continuidade ao exercício etnográfico iniciado no Estágio Supervisionado I ajustando as lentes para focar no espaço da sala de aula. Usaremos de metáforas para explicitar a necessidade de conexão entre essa disciplina e o contexto geral da vida escolar. Na segunda parte da nossa disciplina, vivenciaremos uma pequena prática pedagógica, que será elaborada processualmente dialogando com os professores (orientador e formador) e os diversos atores da escola campo de estágio. Vivenciaremos essa experiência passando por três momentos: planejamento, aplicação e avaliação. Cada etapa deverá ser discutida nos fóruns, onde o compartilhamento das experiências

enriquece o processo de formação de todos pela diversidade que caracteriza o contexto dos cursos na modalidade a distância. Teremos como apoio as disciplinas de Metodologia das Artes Visuais e o Ateliê de Arte e Tecnologia – Fotografia e Vídeo. Lembrem-se: as disciplinas de estágio curricular obrigatório constituem-se o nosso ateliê, no qual o processo de criação e recriação docente é sempre inacabado. A forma de estruturação do estágio curricular obrigatório favorece o confronto com a diversidade das práticas culturais com as dificuldades históricas do campo e com os desafios institucionais, fazendo do estágio um laboratório de descoberta de possibilidades de superação e avanços metodológicos. Portanto, vamos ao trabalho na perspectiva de que o “caminho se faz ao caminhar”.

Leda e Ronaldo

EMENTA

Revisão e aprofundamento do processo da etnografia do campo escolar. Metáforas de conexão da experiência etnográfica. A sala de aula como reflexo da imersão nos conteúdos e nas rotinas e conflitos pedagógicos no espaço da sala de aula. Discussão de abordagens pedagógicas para o ensino de artes visuais correlacionadas ao contexto do estágio. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de proposta de intervenção em artes visuais.

Objetivos

- Aprofundar competências etnográficas para a investigação e imersão do contexto escolar e de outros campos de estágio.

- Imersão na sala de aula como foco das investigações sobre a ação docente.
- Reconhecimento da atuação e interação dos diversos atores (discentes e docentes) na construção do conhecimento.
- Mapear possibilidades e multiplicidade na construção de propostas pedagógicas para artes visuais.
- Elaboração de relatório final.

RETOMANDO ROTAS E (RE)DESENHANDO TRAJETOS

UNIDADE 1

1.1. As Pistas de um Trajeto

Aqui estamos nós iniciando a disciplina *Estágio Supervisionado II*. Se você resgatar o texto que abre a disciplina de *Estágio Supervisionado I*, impresso no Módulo 5 da coleção de estudo do nosso curso, poderá ver que já acreditávamos e prevíamos as dificuldades e que também o tempo para o desenvolvimento do processo do estágio não seria uniforme. Sozinhos ou em grupo, anunciamos que seria cada um a seu tempo que estaria construindo esse conhecimento no campo do estágio. Um processo difícil (...) *“mas nem por isso menos dinâmico, prazeroso, denso, curioso. Aceitando assim os nossos desajeitos”*(...).

Esses “desajeitos” foram-se mostrando, aparecendo, desvelando, de ambos os lados – nós, enquanto gestores desse processo, e vocês, assim quanto nós, ávidos por fazer, descobrir, interagir. As dificuldades foram aparecendo, seja na compreensão e domínio dos novos códigos, seja no manuseio da “máquina”, nos difíceis acessos e links que não conseguíamos fazer. Outras vezes, fomos aturdidos pela falta de um sentido de comunicação que realmente atendesse àquilo que nos parecia complexo ou muito difícil, sem saber qual a melhor decisão a tomar.

Estivemos juntos a vocês pensando esse sentido e a operacionalização do ensino a distância. Nós também nos encontramos, muitas vezes, em dúvida, porque este é um tempo de incertezas, embora seja um tempo tão rico em aprendizagem e parcerias,

rico, sobretudo, em um sentido de grupo. Aqui não foi diferente, também estamos caminhando; e que bom que as dúvidas, os medos não nos paralisaram. Seguimos adiante e aqui estamos.

Ao revisitar os ricos e intensos diálogos que aconteceram nas salas, nos fóruns, podemos ver como essa caminhada foi-se dando. Muitas foram as falas em que cada um ia dando sentido a seu processo e buscando maneiras outras de aprender. Com isso, outros também passaram a compreender e aprender o sentido de parceria, de comunhão, tão caro a todos nós. Tivemos diálogos animadores, de convencimento, de ajuda, de cooperação, de esperança, de conquistas, seja quando se reportavam às experiências do estágio na vida de cada um, seja quando se reportavam às dificuldades com os meios, com as tecnologias, com as atividades. Nesse processo, houve uma predisposição em ajudar o outro a ver, a fazer aquilo que parecia já tranquilo para si.

Do ambiente virtual de aprendizagem do EAD-FAV extraímos agora algumas falas e as trazemos aqui, para que possamos nos certificar por meio de nossas próprias escritas a materialização de nossos pensamentos, das nossas ideias, dos nossos posicionamentos. Colocamos apenas as iniciais do nome para preservar a identidade dos depoentes.

(...) S., você não conseguiu trabalhar com o mapa do google, é isso? Não 'tem problema, você pode trabalhar com o mapeamento que achar melhor. No meu estágio trabalhei com o mapa da lista telefônica (arranquei as páginas e fui colando, montando a região toda) e você pode fazer o seu próprio mapa, desenhar em um papel, ir montando, colando, etc..

(...) A maior importância de trabalhar em grupo é que um membro socorre o outro. Foi isso que aconteceu, H,R. e eu, nos encontramos no domingo último e foi maravilhoso porque tiramos muitas dúvidas, tiramos fotos e fizemos o mapeamento do bairro. Portanto, é muito gratificante o trabalho em grupo.

(...) Professora, vou ter que encontrar outro meio de fazer o mapa de minha cidade, pois não tem o mapa dela. Olhos D'água município de Alexânia-Go

(...) consegui abrir o link "satélite" e já localizei diversos pontos da minha cidade através dele, tais como, fórum, rodoviária, escolas, mercados, etc., porém não consigo agora é abrir o documento que explica o que fazer nesta atividade;(...) Já enviei uma mensagem para o suporte e ainda não obtive resposta, estou no aguardo.(...) S.D.

(...) Professora, tive que fazer o mapa desenhado, pois a minha cidade está sem visualização devido a defeitos nas fotos de satélite. Já está pronto, agora falta levantar os dados culturais existentes. Já fizemos uma entrevista com o Professor Armando, residente aqui há muitos anos, ele nos falou sobre a criação da Feira de Troca-Troca, é tipo uma feira que os artesões trocam seus trabalhos com as pessoas, roupas calçados, os mais valiosos são vendidos a dinheiro. Muito difícil este trabalho. Meu grupo é integrado por mim, a Camélia e a Érica.

(...) resolvi meu problema, eu não conseguia abrir meu arquivo.

(...) Oi! Estou com o V. e a C. no grupo, como o colega disse não

esta sendo fácil, mas enriquecedor pra todos nós... Até o término do trabalho tenho certeza que aprenderemos muito e iremos passar tudo que aprendemos com muito prazer! Até lá!

É interessante olharmos para esses diálogos estabelecidos nesse ambiente de educação a distância. Aqui percebemos o quanto o sentido de colaboração esteve presente e o quanto essa iniciativa nos colocou frente a um posicionamento tão importante na educação contemporânea, que é do aprender em parceria, aprender com o outro, aprender a aprender. Essa prática que se vai tornando teoria mostra o quanto se pode contribuir para que o outro veja, faça, inicie outros processos de trabalho a partir de cada experiência individual. Essa questão nos coloca frente ao conceito de “inacabamento” tão enfatizado por Paulo Freire ao longo de sua obra, cujo pensamento também afirma que

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p.84)

Vale ressaltar as diferentes maneiras que cada um encontrou para resolver os problemas ligados às atividades – fazer o seu mapeamento, por exemplo. Lançando mão de catálogos telefônicos, colagens, tesouras, colas e mesmo de outros materiais, cada um foi dando forma para suas ideias. Esse

mapeamento foi colocando cada um à frente das instituições educacionais, formais e não formais, instituídas e instituidoras, sejam elas ONGs, associações de amigos de bairro, grêmios recreativos, quadras de escolas de samba, centros de artesanatos. Porém, esse mapeamento foi colocando também cada um à frente de sua cidade, seus bairros, sua arquitetura, seus parques, jardins, suas feiras livres, como a Feira do *Troca-Troca* na cidade de Alexânia.

Essa experiência chamou o olhar para os meios de transporte, ruas, sinaleiros, moradores, para aqueles que vivem na cidade há muito tempo e aqueles que acabaram de chegar; aqueles que vêm e ficam e aqueles que passam, mas, ainda assim, são tocados pela cidade, afetam-na e são afetados por ela, pelos seus cheiros, cores, odores, sabores. Acreditamos que esse olhar tenha contribuído para desvelar por outros ângulos a cidade de cada um que se foi revelando. Imaginamos que muitas descobertas tenham sido feitas nesse mapear. Aqui há um olho que olha para outras coisas e de outras maneiras; olhar atento, observador, olhar de quem busca, de quem pesquisa, olhar investigativo, indagativo.

(...) Professora, no trabalho com o mapa identifiquei toda educação do município, como escolas particulares, municipais, estaduais, centros de culturas, ONGs, Eja, educação integral e outras como escolas rurais preciso falar apenas de educação ou ainda sobre artistas do município? S.B.

É interessante o quanto esse aluno conseguiu mapear, e, ao mesmo tempo, o quanto se mostra preocupado e em dúvida

com relação ao mapeamento dos artistas locais. S. sinaliza e nos alerta a respeito da importância de sabermos quais são os produtores culturais do nosso lugar, o que eles fazem? De onde vem? Aquilo que eles fabricam/constroem, se guardam relações ou não com as tradições familiares ou com a ancestralidade do lugar? Essas conexões serão aprofundadas na disciplina de Estágio Supervisionado III quando buscaremos saber sobre os saberes da cidade para que possamos levar esses saberes para os diferentes espaços onde iremos estagiar.

Os depoimentos apresentados a seguir dimensionam essas possibilidades e descobertas:

(...) Oi professora o bairro que estamos mapeando é bem pequeno, mas achamos aqui um bom artista e fotografamos alguns de seus trabalhos no bairro, devemos também marcar a localização destes trabalhos dele no nosso mapa?

(...) Olá, L! Estou cá sozinha a fazer o mapeamento de minha área residencial (no DF). É pequeno local, mas tem centro cultural, tem a Delegacia Regional de Educação e os trabalhos do grupo que divulga Africanidade e Afro Religiosidade nas escolas públicas. Inclusive filmei o trabalho e vou colocar no Youtube para vcs darem uma olhada.(...)

Veja que importante papel pode ter cada um na difusão desse conhecimento em relação a seu aluno! Ao conhecer os produtores de sua cidade, os bens simbólicos e culturais de seu espaço, você poderá estabelecer relações entre o próximo e o distante junto a seus alunos, de modo a encontrar as

similaridades, as diferenças. Poderá inserir essa produção no currículo que você irá construir enquanto estagiário, enquanto futuro profissional do ensino da arte – um profissional que estabelece relações, que conhece aquilo que é próprio do seu lugar e que busca conexões com outras culturas, outros modos de saber e de apreender o mundo e a si mesmo.

A mesma aluna nos fala acima sobre as descobertas da Africanidade na sua região. Fala-nos de outras iniciativas voltadas para o estágio. Conta-nos da construção de uma maquete, das fases do estágio. Fala-nos ainda das dificuldades enfrentadas e que mesmo assim fará seu estágio em Alexânia. Fala-nos que pode aprender com outros grupos. Parece até um tanto banal enfatizar essas questões, mas esse processo é de grande riqueza. É tudo aquilo que muitas vezes ouvimos em uma palestra ou conferência sobre os pressupostos de uma educação contemporânea. Essa aluna, mobilizada pela área de conhecimento em arte, a partir dos saberes apreendidos, vai colocando em ação e, ao mesmo tempo, teorizando, de modo a construir um rico e intrincado caminho. E ela sabe que não está sozinha. Estamos juntos na construção dessa jornada.

É interessante ressaltar o quanto o novo ainda nos pega de surpresa. Aquilo que sai das regras preestabelecidas, como nos assusta! Se nos apegarmos ao que é estabelecido, fica difícil vislumbrar outros caminhos. A ideia do ensino a distância traz consigo a ideia de autoformação – nesse processo, está implícita a noção de que vou- me responsabilizando por mim mesmo, pelas minhas escolhas, pelos recortes que faço. Sou responsável por aquilo que incluo e aquilo que vou deixando

de fora. Tal processo traz também o medo, às vezes, a sensação de impotência, de não saber se vamos conseguir, como podemos ver nessa fala que segue:

(...) acho que todos os estágios são complicados, mas esse de artes será uma coisa quase impossível de realizar, já estou super preocupada... aaaaaaa nunca pensei que iria ser tão restrito assim somente em Alexania.....RL.

Apesar de toda a incerteza, nessas lacunas reside a aventura de aprender e de ensinar! É importante a humildade em aceitar as nossas limitações, ainda que momentâneas, para avançarmos nos processos de aprendizagem e formação. Os momentos de incerteza podem dar lugar a outras elaborações, à medida que também nos empenhamos para que isso aconteça:

(...) Olá, pessoal, meu nome é A.A. de S., estou gostando muito do curso, gostando dos meus colegas e professores e de toda a equipe da FAV. Tenho aprendido muito e sei que continuarei enriquecendo meus conhecimentos,, espero concluir esse curso com bom desempenho.

Assim, chegamos à segunda disciplina do nosso percurso do estágio curricular obrigatório, ainda buscando por melhores maneiras de nos aproximar do campo de estágio de forma mais inteira, para que possamos colher informações, dados e os mesmos possam conduzir e nortear nossas ações. Essa disciplina dá continuidade ao trabalho etnográfico iniciado no *Estágio Supervisionado I*. O campo de estágio continua sendo um espaço de educação formal que pertença às Redes

conveniadas com a UFG. O ideal é dar continuidade na instituição na qual já trabalharam; mas, se for o Estágio II, pode ser realizado em outra instituição, lembrando que os procedimentos burocráticos devem ser observados.

OLHO VIVO

Revisando a prática etnográfica:

a) Num primeiro momento da prática etnográfica, lembre-se de que deverá existir a articulação da descrição: as perguntas devem ser coladas na prática das pessoas. A partir de um certo amadurecimento do que se está descrevendo, começa-se a entender determinadas organizações e relações (hierarquizações, distribuições, etc.). No contexto da observação, tentar-se explicar porque as coisas devem ser assim, qual a lógica subjacente àquilo, quais as regras de conduta, quais os princípios operativos da relação do trabalho pedagógico, dos rituais, etc.

b) Num segundo momento, procure analisar as relações anotadas num momento posterior. Aquilo que foi anotado descritivamente no “caderno de campo” será transcrito reflexivamente para outro espaço. Ou seja, transcrever tentando explicar, tentando articular o material, os dados coletados. Ainda não é uma análise teórica, mas uma organização mais compreensiva da pesquisa.

c) Num terceiro momento, volte a campo com os dados organizados (transcrições, imagens, etc.) e peça às pessoas que reflitam sobre sua prática, que interpretem aquilo que elas estão fazendo e se interpretem através daquilo que estão fazendo. Peça às pessoas que falem sobre suas práticas.

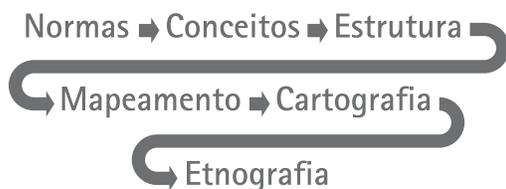
TRILHAS ETNOGRÁFICAS I

METÁFORAS PARA O CAMPO DE ESTÁGIO

UNIDADE 2

2.1. Metáforas para o campo de estágio

À medida que avançamos as discussões e os exercícios vivenciados no estágio anterior, vão-se tornando mais claros. Se pudéssemos colocar nosso percurso numa linha reta, teríamos o seguinte desenho:



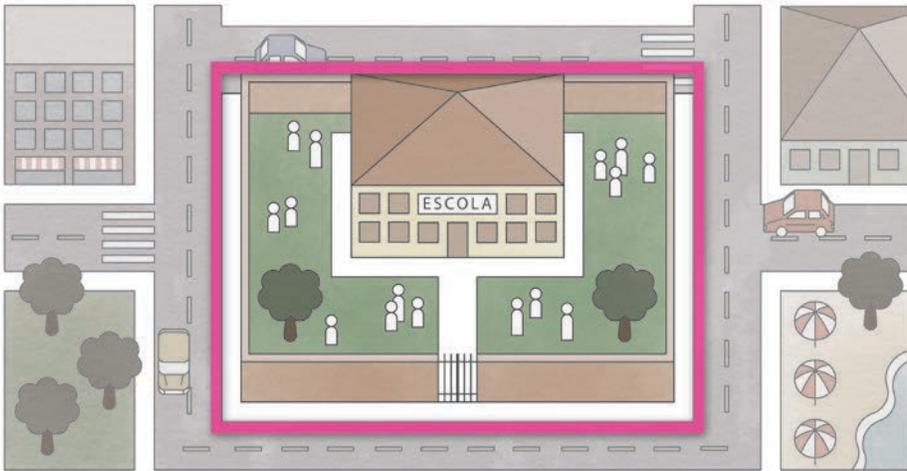
Mas sabemos que não é bem assim (ainda bem). Cada um vive essa aprendizagem à sua maneira, tem suas apreensões, ritmo, intensidade, etc. Enfatizar a “irregularidade” desse processo é importante para a compreensão do momento que vamos propor, que desfaz a concepção e a prática de como os cursos de formação de professores tem trabalhado com o estágio obrigatório (disciplina) e, conseqüentemente, como as escolas entendem estágio/estagiário adentrando no seu contexto. Chamamos a essa concepção de TRADICIONAL. Mas, o que entendemos por concepção tradicional de estágio curricular obrigatório?

Na disciplina Cultura, Currículo e Avaliação (Ver Módulo 4), a profa. Irene Tourinho (2009) chama atenção a que estudar currículo

Significa aproximar-se de uma ampla paisagem onde as ideias que se têm de educação e de escola, apesar de fundamentais, representam apenas uma parte daquilo que a paisagem maior pode mostrar. Isso porque a educação se

dá de muitas maneiras, e a escola é apenas um dos lugares onde podemos aprender e, também, um espaço onde coisas imprevisíveis acontecem (TOURINHO, 2009, p. 52).

É com o mesmo objetivo que estamos propondo as disciplinas de estágio curricular obrigatório como espaço formativo. Essa ida a campo de forma investigativa favorece essa paisagem com ideias mais amplas de educação e de escola. Vamos tentar representar essa ampliação com alguns esquemas visuais e metáforas. Observe a figura a seguir

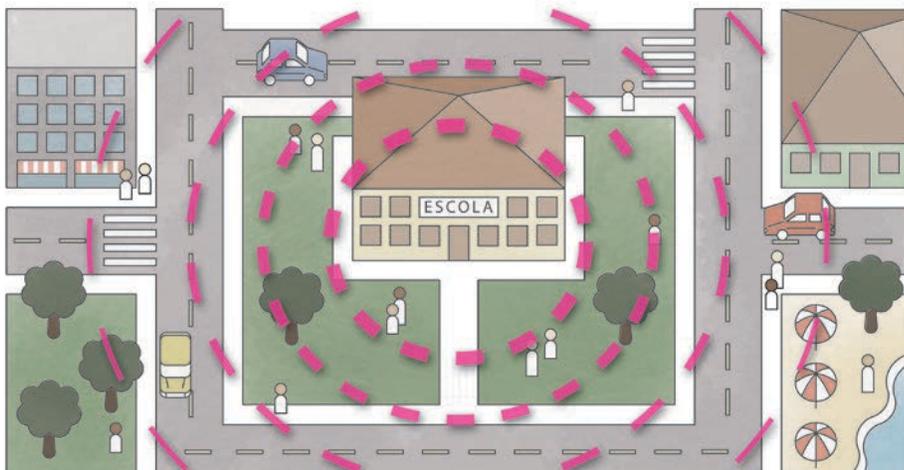


Tentamos representar a situação do estágio numa proposta tradicional: a escola igual ao retângulo maior com muros bem definidos. Dentro desses muros, temos um cotidiano que contém diversas culturas (escolar, cultura juvenil, cultura da comunidade). Temos diversos atores que mantêm, entre si, variadas relações de poder que desenvolvem e estabelecem dinâmicas e rituais. Apesar desse cenário complexo, o

estagiário é “confinado” ao retângulo menor, onde irá “observar” de forma “neutra” o que acontece ali naquele espaço sem conexões com esse mundo “lá fora”. Será que o aluno dentro da sala de aula é o mesmo fora dela? E os professores?

Não estamos dizendo que nessa “nova” ou “outra” maneira de propor o estágio, a sala de aula não seja importante. Ela sempre vai sê-lo, mas de forma menos isolada, entendendo as dinâmicas, rituais e performances que acontecem ali dentro de forma conectada com o que acontece fora dela; isto é, na vida, na comunidade, fora dos muros escolares, existe uma vida que pulsa e que o aluno não a abandona quando adentra na instituição escolar. Precisamos restituir ou construir elos que liguem a escola e a vida literalmente.

Observe este outro esquema:



O movimento pode ser do âmbito global para o âmbito local ou vice-versa. Por isso, a ideia de jogo é importante. No lugar do formato retangular, propomos um formato circular em forma de ondas que se propagam e se interconectam. Percebam que os círculos são tracejados indicando a possibilidade de diálogos entre as diversas instâncias. Assim, a sala de aula no estágio curricular obrigatório em espaços de educação formal é apenas mais um espaço, não O ESPAÇO da nossa imersão pedagógica. Para reforçar ainda mais essa ideia, vamos nos valer de outras imagens. Você alguma vez já jogou uma pedra na água? Que desenhos formam?



Repare como os círculos formados na água vão-se ampliando, interconectando-se e se desmancham. Essa é uma ótima metáfora para nosso trabalho. A dissipação de fronteiras rígidas para fronteiras intercambiáveis. Uma outra metáfora que trazemos para o nosso trabalho de estágio é a mola maluca. Você já brincou com a mola maluca? Você já brincou com a mola maluca?



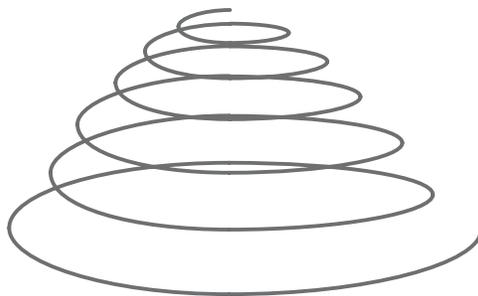
O que acontece com o círculo que está na frente quando movimentamos a mola? Os desenhos que surgirão dependem da forma, intensidade com que movimentamos a mola. Essa também é outra metáfora para a forma como entendemos o espaço de estágio para o nosso curso. Com o movimento da mola, as posições de hierarquia, as divisões entre espaços pedagógicos (ensinar/aprender), espaços de administração (funcionários), espaços de gestão (direção, coordenação), espaços de lazer (pátio, recreio), espaços culturais, espaços de controle (bedel, porteiro/a, supervisores, etc.) e muitas outros, alteram-se, intercalam-se, dialogam. Todos esses espaços são potencializados pedagogicamente em nossa experiência do estágio, e isso altera de forma significativa a formação identitária docente para campos que relacionam o ensino de arte na perspectiva da cultura.

Veja, estamos muito acostumados aos espaços de educação formal; mas, se, de repente, você for estagiar numa escola de circo? Ou de bonecos? Como fica essa sala de aula? Que outros formatos se adquirem? São perguntas muito pertinentes para a formação de arte-educadores para os tempos atuais. Lembre-se

de que, no Módulo Introdutório (da sua coleção de estudo), na disciplina Princípios Norteadores da Educação e Projeto Pedagógico do Curso, estudamos os objetivos do nosso curso.

As dificuldades da disciplina Estágio Supervisionado I provocaram mudanças de sentido. Nosso primeiro passo foi dado: entender que a mudança da proposta de estágio está conectada com a mudança de concepção de formação docente! Mas é importante entender que, se não nos colocarmos como agentes de transformação dentro dessa proposta, dificilmente conseguiremos superar as dificuldades que irão surgir na execução dela. Por isso mesmo é que instigamos os estagiários a que se entendam como investigadores. E o que isso implica? Vamos refletir juntos:

- Por que será que começamos a disciplina de Estágio Supervisionado I com um mapeamento?
- Por que realizamos a cartografia?
- O que isso trouxe para você, que se encontra dentro de um processo para o exercício docente?



Observe a ilustração dessa mola em forma de cone. Vamos usá-la para entender esse percurso: num primeiro momento, começamos com a abertura maior, investigando o contexto, buscando relações com a nossa história de vida para ir afinando e chegar a uma escola. (no Estágio Supervisionado I). Chegando à escola (rever as Figuras 1 e 2), mergulhamos no contexto geral, no cotidiano (Lembre-se de que no Quadro 1 todo esse cotidiano fica de fora do estágio que se detém apenas na sala de aula). Na Figura 2, vemos como os contextos podem ser vistos de formas interdependentes e perceber que essa interdependência é vital para a formação de arte-educadores para tempos complexos, híbridos, onde as áreas de conhecimento se interpenetram: o contexto social, econômico, habitacional, as condições de trabalho, os diferentes modos de viver e conviver estão cada vez mais interconectados. Não podemos nos furtar desse contexto. Ao sair do círculo expandido para um mais específico, podemos desenhar um novo círculo onde a mola maior passa a ser o contexto da escola, e a menor, da sala de aula. Esperamos que as metáforas da “mola maluca” e dos círculos de água sirvam para a compreensão de que a nossa trajetória não é uniforme.

Vamos continuar caminhando nas curvas da mola que está servindo como metáfora para nossa proposta de estágio. Se já fizemos um mapeamento do contexto, fizemos um mapeamento da escola e agora chegou a hora de mapearmos uma sala de aula na escola que vocês escolheram para estagiar. Esses mapeamentos fazem parte da pesquisa de caráter etnográfico.

(...) Por entender que nosso trabalho é uma adaptação da Etnografia à Educação, através da apropriação do

sistema de referências da Antropologia Social, desvendando dimensões e conceitos que orientam o trabalho de campo e inspiram o olhar antropológico. Este olhar deve permitir a desconstrução de certos estereótipos, pensados a partir de modelos deterministas, e proporcionar uma "leitura social" do espaço escolar pelos nossos alunos-estagiários.(...)

Se você já fez um bom levantamento da escola em que já iniciou o estágio, a essa altura já deve conhecer sua estrutura, dinâmica e funcionamento. Com base nesse conhecimento, converse com a coordenação e supervisão para ajudar na escolha de uma sala a ser observada. Levante as seguintes situações e observe as etapas seguintes:

- I.** A escola tem a disciplina de artes, e o professor ou professora tem formação na área específica.
- II.** A escola tem a disciplina de artes, mas o professor ou professora não tem a formação na área.
- III.** A escola não tem a disciplina de artes.
 - a)** Tanto na situação 1 como na 2, a escolha do estágio deverá ser pela observação das aulas de artes.
 - b)** Na situação 3, recomendamos que o estagiário escolha (com o apoio da supervisão da escola) a sala de aula de uma disciplina de área

afim (Literatura, História, etc.) ou outra área. O importante é que o(a) professor(a) esteja disposto a receber estagiários na sala de aula e que desejem desenvolver um trabalho interdisciplinar com artes visuais.

c) Marque uma conversa prévia com o(a) professor(a) para explicar como vai funcionar essa etapa de observação de sala de aula. Saber do conteúdo a ser trabalhado.

Em todas as três situações, chegue até os professores com um olhar sem preconceitos, deixe-se levar pelas suas impressões, pela sua intuição, lembre-se de que estamos indo à escola é para ver como é o cotidiano dela, como todos os seus protagonistas atuam nesse campo de trabalho, como cada um, no seu ofício, contribui para formar o todo da escola; como se procede ao Ensinar e o Aprender, que, em última instância, é esse o seu objetivo, e esse aprendizado envolve todos que fazem da escola ser o que é.

Portanto, vá com um olhar atento, crítico, mas nem por isso sisudo, evite imagens preconcebidas, deixe as coisas fluírem e registre tudo, mesmo que posteriormente (ao sair da escola), pois o registro, a escrita, materializa os nossos pensamentos, dá consistência à nossas ideias, e são esses registros que possibilitarão organização dos projetos posteriores.

São diversos os procedimentos e ferramentas que você poderá utilizar nesse exercício do trabalho etnográfico, a sua

perspicácia lhe conduzirá para a melhor maneira de colher as informações, pois cada dado ou informação irá exigir uma melhor maneira de colhê-lo. Portanto, essa observação poderá e deverá ser construída numa dinâmica participativa. Poderá ser uma entrevista narrativa, o responder a um questionário; em outros momentos poderá ser análise de documentos, o registro do espaço físico e das ações que acontecem na escola.

OLHO VIVO

Tenha sempre um diário ou caderno de campo para que você possa fazer suas anotações.

Fique atento para "não constranger ninguém nesse espaço", por exemplo, fazendo questões fora de hora, registros fotográficos não autorizados, interrompendo a dinâmica da sala de aula, entrar sem ser convidado, etc. O bom senso deverá prevalecer o tempo todo, e ele será determinante nesse momento do trabalho.

Lembre-se de que os procedimentos de observação serão os mesmos utilizados no Estágio Supervisionado I quando observamos a escola como um todo! Por isso, faz-se necessário o primeiro contato, deixar claro o que vamos fazer e estar no dia e horário combinado. Como já dissemos, é muito mais que a descrição do espaço físico da sala de aula e da ação de alunos e professores. Essa descrição de espaços e condições nos servem para pensarmos as potencialidades do lugar, as lacunas existentes e perceber como a escola se organiza enquanto organismo vivo e as formas como as relações vão sendo

estabelecidas no seu interior, o que possibilita maneiras eficazes de trabalhar a construção de conhecimento. Elaboramos algumas questões que compõem os roteiros de observação, que serão apresentados na Unidade 3. Os mesmos não devem ser tomados como perguntas e respostas (do tipo sim ou não) (tem ou não tem), mas sim enquanto espaços de direcionamento para o olhar de vocês para a escola e a cultura ali instalada. Organize-se, sozinho ou em grupo. É necessário que todos estejam afinados com aquilo que irá ser observado. Evite improvisos, organize com tempo as atividades, veja o que irá fazer a cada dia e não esqueça de levar as ferramentas necessárias!

TRILHAS ETNOGRÁFICAS II

O ESPAÇO DA SALA DE AULA

UNIDADE 3

3.1. A Sala de Aula como Ambiente Imersivo

Para esse mergulho na sala de aula, lembre-se do movimento da mola espiral usada aqui como metáfora para dar visibilidade ao “vai-e-vem” do nosso caminhar no processo de construção das nossas identidades docentes. Dentro do contexto geral da escola, a sala de aula é um espaço importante onde as intenções são postas em ação. Onde o previsto, o pensado, elaborado vira encontro, e a qualidade do encontro dependerá de como a escola se organiza, como ela concebe os processos de ensino e de aprendizagem. É ali que professor e aluno se encontram e constroem conhecimento nas concepções que estão postas e refletidas em todas as ações da escola.

“Há lugares onde habitam os pensamentos? Se houver... serão lugares em que nosso corpo entenda de muitas relações. Penso nas relações que tecem fios entre pessoas, objetos e símbolos; relações de sentidos. Sim. Através de nossos corpos compreendedores a gente vai se ver, possuídos pelas palavras, pelos objetos e pelos símbolos. Lugares. A gente precisa deles, cercando os nossos encontros. Começo o meu fio-da-meada por um lugar: sala de aula. Ela ocupa, em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Frequentando um série de salas de aula é que o educando pode ser considerado: - escolarizado. Sala de aula tem um sinônimo de instrução. Será que a sala de aula, é um dos lugares onde habita o pensamento? Se for... quero procurar pelas relações que nela acontecem. Procurar pelos sentidos, esses tecelões que relacionam pessoas, objetos e símbolos.” (TAVEIRA, 1996, p. 51).

Sendo assim, a sala de aula pode ser observada desde a sua configuração espacial, a disposição das cadeiras, a mesa do(a) professor(a), quadro de giz ou outros mecanismos. Deve-se prestar atenção ao que se tem nas paredes, as condições ergonômicas de conforto – tipo de carteiras, a iluminação da sala de aula? A ventilação: janelas/ventiladores? Se é um local agradável ou não? Como se encontra a manutenção das paredes, janelas, carteiras, quadro, portas, equipamentos, pintura do espaço? Qual o número de alunos por sala de aula?

E ainda se o espaço comporta bem o número de alunos? Se possui espaço para uso de outros materiais didáticos? Retro-projetor? Televisão? Vídeo? DVD? Se tiver esses recursos, eles são utilizados? O que os alunos acham dos equipamentos? O professor os utiliza? Com que frequência? Além destas questões de ordem físico-material, observemos também a maneira como as relações ali são estabelecidas entre alunos, alunos e professores; elas devem ser observadas, pois elas dizem muito sobre esse processo. Outro ponto a que vocês devem estar atentos diz respeito a como os professores trabalham os conteúdos:

- Escrevem no quadro, e os alunos copiam?
- Fazem explanação oral?
- Promovem pesquisa?
- Dão retorno das atividades pedidas?
- Que estratégias de avaliação usam?

Como identificar posturas de participação e interesse dos alunos?

- Como se sentam?

- Como a sala de aula se divide em territórios de diferentes grupos?
- Que grupos são esses?
- Como se identificam visualmente?

PROBLEMATIZANDO

(...) A mensagem que nossos alunos estão diariamente recebendo em seu ambiente escolar é a de exaltação ao lixo e à fealdade, à insensibilidade e ao entorpecimento dos sentidos. Como se ali, afirm de se “aprender o que realmente interessa” (conceitos e cálculos abstratos), a realidade concreta ao redor necessitasse ser colocada entre parênteses: feche os olhos à sujeira espalhada, às paredes imundas e mal-conservadas, tape o nariz ao mau cheiro dos banheiros e apenas pense – talvez num platônico mundo das formas perfeitas! Situação que só pode gerar um círculo vicioso, na medida em que para todos, alunos, funcionários e professores, viver num local feio e agressor aos sentidos torna-se algo “natural”, produzindo, mais e mais, uma dessensibilização e uma agressão de sua dimensão sensível. (DUARTE Jr., 2002, p. 186)

Você concorda com a fala desse autor? Você já vivenciou uma situação dessas no ambiente escolar?

Madalena Freire (1996), no seu texto Espaço e Vida, refletindo acerca da sala de aula, vai tecendo e definindo esse lugar como fruto da relação pedagógica. Fala de um espaço que vai colorindo a partir das experiências que são ali estabelecidas, das procuras e dos encontros de educador e educando, dos achados que irão dar vida e conferir beleza ao lugar

Compreendo a sala de aula como um espaço. Neste espaço e em relação com o Ser-Humano-Criança acontecem algumas atividades de trabalho pedagógico; são rotinas, como também frutos de procuras e de experiências. São, também, descobertas por através destas atividades. Educador e educando vão conferindo seus alcanços, seus achados. A partir do relacionamento desses dois é que o espaço vai sendo colorido e povoado. Comentar sobre as expressões humanas do espaço é uma forma de contar um pouco da experiência que comigo vive e atua, apaixonadamente. O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação. (FREIRE, 1996, p. 96).

E você, já pensou no espaço da sala de aula em que está estagiando? Essa ideia de Madalena Freire, da relação pedagógica poder conferir beleza ao lugar, faz-nos pensar nas relações autoritárias em que o conhecimento é construído dentro de uma concepção bancária, como dizia Paulo Freire, e que ainda existem em muitas das nossas escolas. Pensemos então que esse lugar será desprovido de cor, de vida, de plasticidade, de beleza, e a estética que ele irá nos revelar será algo sombrio, sem a dinâmica possível do diálogo e do encontro, pois será uma relação de mão única, em que a construção é feita apenas de cima para baixo, de fora para dentro.

Madalena Freire (1996) mostra que, dentro de uma concepção educacional em que se vive a relação pedagógica como mera transmissão de conhecimentos, em que o educando é mero receptor passivo, o espaço é ocupado por mesas, que ali estão enfileiradas por alunos que não necessitam ver uns aos outros (basta olhar para a nuca do companheiro da frente...), mas, principalmente, deve-se olhar para o professor que, lá na frente, dá a sua aula.

Dentro de uma outra concepção de educação, o professor instrumentaliza a busca do conhecimento própria a seus alunos; essa relação professor-aluno instrumentaliza algumas situações (ou atividades) significativas, carregadas de interesse e curiosidade em conhecer-aprender. Esse educador é uma figura relevante, pois, no processo instrumentalizador de aprender-conhecer, ele interage todo o tempo nessa construção do processo de conhecimento. Ensinando ao mesmo tempo em que aprende e aprendendo ao mesmo tempo em que ensina. Tais atividades, tais conquistas vão tomando formas e cores que deverão povoar o espaço vivido pelo educador e suas crianças. E, dentro dessa concepção, tudo é construção, tudo é processo e, também, tudo é produto, tudo é conteúdo. (FREIRE, 1996, pp. 96 e 97).

Olhar para a escola, fazer uma imersão nesse espaço, atendendo para as suas sutilezas, é pensar num projeto de escola e de educação que ali está instalado. Nada é gratuito, nada é assim ingenuamente configurado. Temos que pensar na tradição e nos ritos que a instituição escolar traz de muito tempo

na sua história. Pensemos aqui na própria arquitetura sob a qual as escolas foram e continuam sendo concebidas, construídas e concretizadas; uma forma física que continua a se refletir nas ações ali desencadeadas. A arquitetura nos envolve por inteiro, ativando todos os nossos sentidos, tátil, olfativo, sinestésico. Os lugares possuem aura, clima e podem ser acolhedores, tranquilos, inquietantes, lugares que estimulam a curiosidade, a alegria, como podem ser também sombrios, castradores, escuros, apertados e que em nada estimulam a aprendizagem e a curiosidade.

Continuando com as nossas conversas e refletindo sobre as observações da instituição escolar, encontramos ainda em França (1994) a ideia de que a repetição que está dentro do contexto escolar não se resume unicamente na repetição de um conteúdo, através de exercícios de memorização, mas também a repetição de uma forma, que está presente na sala de aula e de todo ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina.

A autora nos chama atenção para as questões relacionadas aos espaços “sociofúgidios”, que no seu entender, as escolas se enquadram neste sistema, onde o objetivo é o de manter as pessoas afastadas umas das outras. Sendo as escolas portadoras de uma estrutura de características semi-fixas, projetando a imagem da arquitetura e do ambiente, este acaba por influir no comportamento das pessoas que tendem a se isolar.

Um modelo padrão de escola, com salas de aula extremamente parecidas contribui para afetar a função comunicativa do ambiente. Sendo a sala de aula um arranjo

criado pelo homem, podemos caracterizá-la como um ambiente artificial. Portador de uma formação híbrida, o suporte físico da educação formal deveria ser capaz de interagir mais significativamente, na medida que suas delimitações não são absolutamente fixas, mas podem se estender por áreas afins, permitindo uma prática mais diversificada e menos repetitiva. (FRANÇA, 1994, p. 73).

França (1994) diz ainda que a forma das salas de aula, ao longo da história, confundiu-se com a hierarquia dos templos, com o ritual de celebração, onde um mestre assumia a posição central, como detentor de uma verdade única, e os fieis sentavam-se para aceitar passivamente os conhecimentos apresentados. Segundo França, essa hierarquia está muito presente ainda hoje nas práticas e nos espaços escolares.

Ainda hoje podemos notar que a mesa do professor é sempre maior, algumas vezes disposta sobre um tablado, elevado em relação aos demais. Nas mais tradicionais escolas, o professor lança mão de um púlpito, de onde faz sua pregação. (FRANÇA, 1994, p. 62).

As constatações desses autores chamam atenção para o quanto esse espaço escolar é culturalmente e historicamente definido. Observar, repensar os espaços escolares, a disposição dos móveis, das cadeiras, das imagens que compõem o ambiente educativo é, em última instância, repensar o lugar, o papel e a educação de que precisamos e que estamos construindo nesses nossos tempos.

Com relação à questão apontada anteriormente, encontramos ressonância no pensamento de João Francisco Duarte Jr., quando, no seu livro *Fundamentos Estéticos da Educação* (DUARTE, 1988), vai conceituando o processo educacional e estabelecendo relações da Educação com a Estética. Para Duarte Jr. (1988), educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências.

O autor esclarece ainda que a imposição de significados está mais para o adestramento do que para a aprendizagem. Relaciona essa prática com a educação bancária cunhada por Paulo Freire, em que os educandos são vistos como meros recipientes, onde se procura depositar informações, valores e significados como se essa prática fosse capaz de dar novo significado aos sentidos de suas vidas.

Quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência [...]. Assim, na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que auxiliem-no a compreender-se. Em contato com os sentidos em circulação, a capacidade crítica para compreendê-los e selecioná-los é o fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na

busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. "Educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato". (DUARTE, 1988, p. 61).

PROBLEMATIZANDO

(...) Colocamos a seguir vários trechos de autores que discutem e se posicionam a respeito dos conflitos e possibilidades da sala de aula como espaço da ação formativa. Ao escolher um dos trechos, reflita sobre as questões abaixo:

- O que você pensa da questão colocada pelo(a) autor(a)?
- Com base na questão apresentada, como você vê suas experiências na escola?

CITAÇÃO

- I. *“Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais”. (DUARTE, 1988, p. 61).*

- II. *Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1990, pp. 177, 178).*

- III. *A sala de aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível; à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens. Puro voluntarismo? Parece-me evidente que não. Como todo e qualquer docente sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o pedagógico concreto da sala de aula onde atuo. O pedagógico concreto que realizo, por sua vez, não sendo individual, mas social, é a forma mediadora da formação e da atuação de outros agentes sociais. (SANFELICE, 1996, p. 93).*

- IV. *A ênfase no contexto e no processo devem substituir os velhos esquemas das escolas. Uma educação flexível, não autoritária, participativa, integrada em grupos de idades diferentes para maior troca de experiências. A educação como processo criativo e integral, não apenas livresco ou explanado em salas, mas vivido pela vida afora, além dos muros das escolas, não desprezando contudo seus bancos e professores. (TRIGO, 1996, p. 81).*
- V. *É na sala de aula, no contato direto com os alunos, que o educador joga o “jogo da verdade”. Os cursos, os debates, as pesquisas, as teses só têm sentido se considerados em sua finalidade: a ação educativa. E, embora levando em conta as relações com a Escola, enquanto instituição e com a sociedade de modo geral, o educador tem na sala de aula o seu espaço de atuação privilegiado, tendo consciência de que, como todos os espaços, esse também é histórico e político e que, portanto, sua ação é limitada”. (MARCELINO, 1996, p. 68).*
- VI. *A sala de aula é o destino primeiro de todas as propostas pedagógicas, planos de governos, delírio e concretude do processo educacional. Se ela é o espaço democrático e que tem a função de abrigar as propostas/intenções pedagógicas, ela também acolhe os sujeitos principais desta ação, isto é, professor e aluno. Sendo este espaço de concretização ele irá revelar as concepções que trazem e que irão compor o processo educacional. Pensar a sala de aula a partir desta dimensão é não perder de vista esta força determinadora que irá definir a qualidade desta relação;*

que poderá ou não ser estabelecida neste espaço. O professor poderá ser nesta relação de ensino e aprendizagem um mediador, se assim acreditarmos que de fato conhecimento se constrói, como inversamente ser um mero “doador” de informações. Ser esse doador de informação denota uma concepção passiva do ato de educar, tão discutida na obra de Paulo Freire, principalmente quando se reporta a educação bancária, onde a função do professor se resume a do transmissor da informação e o aluno assume o papel de agente passivo receptor destas informações, nada garantindo que essas informações irão se transformar em conhecimento, pois nesse caso, as informações chegam muitas vezes sem significado, portanto não são resignificadas”. (MAIA, 2002, p. 66).

Não podemos esquecer, então, que a formação de uma educação de boa qualidade a que todos nós almejamos tem um endereço, e esse é a sala de aula, que pode ter diferentes configurações, que está carregada de subjetividade, intencionalidade, sentidos, sensações, que andam tão esquecidos no nosso contexto educacional. Essas informações servirão para organizar um relatório com todos esses dados, que alimentarão a construção de propostas de ações pedagógicas indicando possibilidades para a implementação ou a melhoria do ensino de artes visuais naquele contexto.

3.2. Focos de Imersão – Corpos Docente e Discente

No processo de imersão na sala de aula (e demais espaços da escola), pode surgir alguma informação que precise de um tipo de documentação, por exemplo: currículo de épocas passadas, documentos de leis e normatizações e outros documentos que podem ser explorados pelos estagiários para uma compreensão mais ampla daquele contexto. Fontes imagéticas podem estar arquivadas e seriam de uma riqueza enorme nesse processo de imersão. Semelhantemente, também o seriam fotos antigas, registros da escola, vídeos importantes guardados no arquivo ou que foram guardados por professores e alunos.

Por exemplo, tanto podemos ver fotografias de aulas de educação artística das décadas passadas ou de festividades promovidas pela escola quanto vídeos realizados por alunos como parte de um projeto que o professor de história realizou num passado recente. Os estagiários não precisam levantar todos os registros e documentos; a pesquisa vai mostrar quais documentos e fontes serão importantes de ser investigados. Por isso, faz-se importante conhecer esse arquivo e ver como são organizados os documentos, memorandos, ofícios, ordem de serviço, fichas de chamada, diários de classe, boletins, relatórios, fotografias da escola, seja das turmas que ali já se formaram ou dos profissionais, seja dos antigos professores.

3.2.1. *Corpo Docente*

Os professores têm uma história pessoal e profissional construída num lugar. Precisamos atentar para vermos onde eles se inserem; talvez essa sua

ROTEIRO 1 – proposta de entrevista para ser desenvolvida com a professora ou professor que trabalha com a disciplina Arte ou Educação Artística (ou áreas afins, na ausência de uma das citadas) na escola escolhida para campo de estágio.

Questionário Professora ou Professor que trabalha com arte na escola (ou áreas afins).

1. Nome:
2. Qual a sua formação? Ano? Instituição?
3. Pós-Graduação? Quanto tempo trabalha com a regência de Artes?
4. Carga horária semanal voltada para área de artes?
Trabalha com outra disciplina?
6. Em caso afirmativo, qual?
7. Trabalha em outra escola? Em caso de trabalhar em outra instituição, como organiza seu tempo? Quais as dificuldades que implica trabalhar em mais de uma escola?
8. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte? Como os utiliza para organizar suas aulas?
9. Você conhece e utiliza algum outro referencial (estadual ou municipal) voltado para o ensino de Arte? Se utiliza, qual é, e qual sua opinião sobre o mesmo?
10. Com qual série/conteúdo você mais se identifica?

17. Você participa da decoração do colégio em datas festivas? O que você acha dessa atuação?
17. Desenvolve projetos em conjunto com outros professores? Quais?
17. Você participa de projetos ou grupos de estudo fora ou dentro da escola? Qual?
17. Como se atualiza profissionalmente?
Você tem produção no campo das artes? Em que linguagem?
17. A equipe pedagógica verifica o cumprimento dos conteúdos/planejamento?
17. Que tipo de trabalho a Secretaria de Educação vem fazendo com os professores? Como se caracteriza a relação entre sua escola e a Secretaria de Educação?

PROBLEMATIZANDO

Partindo das observações na escola campo, analise as citações apresentadas abaixo.

“O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá o seu aprendizado de artista. Toda pedagogia sedimenta-se num método. Maneira de ordenar, organizar com disciplina, a ação pedagógica segundo certos pressupostos teóricos. Toda pedagogia está sempre engajada a uma concepção de sociedade, política. Faz política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada”. (FREIRE, 1996, p. 5).

(...) O Professor deve ver sua aula também como um encontro de gente com gente; de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa idéia contra reducionismos prematuros. É perigoso reduzir as situações da vida a uma coisa só, pois isso nos acua a posições insustentáveis. Reduzir a sala de aula a um espaço ou tempo em que a aprendizagem do humano afloraria de modo límpido e sereno é adotar posições com laivos de quixotesca. Insustentável, portanto. Todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta esse espaço ou tempo, vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismo, esperanças, avanços e retrocessos. Enfim, tudo o que é humano. (NOVASKI, 1996, p. 14).

“São tantas as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor do tempo nem dos meios para pesar os prós e os contras, com o sentimento freqüente de que poderia ter escolhido outra opção. Hesitar, temporizar, deixar correr as coisas significa também decidir. A sala de aula é um local onde a resolução dos problemas não tem prazos. Só se pode, excepcionalmente, decretar um “tempo morto”. O médico ou o advogado pode, perante um caso difícil, não se pronunciar, pedir outros exames, seguir o conselho de um colega, recorrer às suas obras de referência, refletir tranqüilamente. É evidente que o professor pode fazer a mesma coisa quando se confronta com problemas duráveis, por exemplo, com dificuldades escolares graves ou com um aluno mal integrado na turma. Mas o seu dia a dia passa pela resolução de muitos “pequenos problemas”. São raras as decisões de importância capital. Mas a sua acumulação acaba por manifestar uma prática e por desviar as aprendizagens e as atitudes dos alunos”. (PERRENOUD, 1993, p. 108)

3.2.2. *Corpo discente*

O corpo discente é um universo complexo a ser levado em consideração no momento de elaborarmos propostas para o ensino de artes visuais para um determinado contexto. Por isso é interessante que conversemos com os alunos. Investigar junto aos mesmos os seus cotidianos. Se possível conversar em grupos separados (homens/mulheres) e depois em grupos mistos. Buscar investigar as características comuns e diferenças, pensar no contexto socioeconômico dos alunos, sondar suas atividades fora da escola, seus sonhos e desejos, mapear comportamentos, perceber peculiaridades de faixa etária, formas de autoidentificação estética e cultural – roupas, acessórios, os saberes construídos a partir dos meios de comunicação ou na família, etc.

Muitos entraves podem acontecer por falta desse cuidado, por exemplo: um professor que aprendeu, no seu curso universitário, que o desenho figurativo é ultrapassado. Ele chega à escola e propõe formas abstratas para uma turma de adolescentes que está ligada aos mangás, sem levar em consideração que já existe ali um movimento em torno de copiar desenhos animados ou revistas de HQ. O professor muito preocupado com a criatividade dos seus alunos, irá censurar a atividade da cópia tentando trazer seus alunos para aulas nas quais eles não estão absolutamente motivados. Esse professor poderá ter sérios problemas em conseguir o interesse da turma para a “arte abstrata”.

Conhecer a turma pode ajudar ao professor a potencializar as formas artísticas e estéticas que são referências para aquele

grupo avançando na pesquisa para outros estilos, construindo e ampliando um conhecimento de artes visuais. Poderíamos citar mais exemplos, mas no momento o importante é levar a compreensão de que a proposta que estamos trabalhando para os estágios curriculares obrigatórios tem uma fundamentação em pesquisas sobre prática docente com bases em Dewey, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernandez e outros estudiosos da educação e arte-educação que levam em conta o contexto como base para a aprendizagem.

É importante observar que, nesse tipo de trabalho etnográfico, há “(...) uma preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e mundo que as cerca”. (ANDRÉ, 1995, p. 29). Para isso, as entrevistas não são formuladas para obter respostas “sim” ou “não”, mas para obter-se a noção de como diferentes atores daquele contexto educativo vivenciam sua experiência e como interagem com a dos outros.

ROTEIRO 2 – proposta de entrevista para ser desenvolvida com estudantes da escola escolhida para campo de estágio

1. Como é a relação da escola com a família? É presente? A escola chama a família ou a comunidade para participar da gestão da escola, seja em qualquer grau? Como?
2. A escola já enfrentou algum caso que pode ser considerado gravíssimo envolvendo alunos da escola? Qual?
3. A cultura da comunidade se faz presente na escola?
4. Os alunos enxergam a escola como construção de

conhecimento/experiência ou como obrigação?

5. Qual a visão dos alunos em relação à estrutura oferecida pela escola?
6. O conteúdo das matérias podem e são aplicados na vida cotidiana, fora da escola?
7. Há alunos portadores de NEE (necessidades educacionais especiais)? Em caso afirmativo, como são atendidos? A Secretaria Municipal de Educação ou Secretaria Estadual de Educação oferece capacitações para alunos, professores, funcionários, inspetoras, diretoras, pedagogas, orientadoras educacionais?
8. Procure buscar informações sobre a infraestrutura da qual o aluno desfruta em seu bairro e em sua casa.

PARA REFLETIR

(...)A mensagem que nossos alunos estão diariamente recebendo em seu(...) Precisamos aprender a ler as comunicações silenciosas com tanta facilidade quanto as comunicações impressas e faladas. Esse argumento ajuda-me a perceber que há outros canais de comunicação operando de maneira não evidente, mas interferindo significativamente nas relações humanas estabelecidas. (...)

OLHO VIVO

Sabemos que nem todas as escolas têm a disciplina de artes ou educação artística. Então, nessa situação, vocês poderão escolher outras áreas, outras disciplinas. O importante, nesse momento, é observar as dinâmicas da escola refletidas nas aulas, nos jeitos de conduzir conteúdos, nas maneiras de conceber o processo educacional.

TRILHAS ETNOGRÁFICAS III

PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA

UNIDADE 4

4.1. Planejamento

Continuemos com a metáfora da mola. Olhem retrospectivamente: quantas coisas já vivenciaram nesse estágio. Vocês devem ter-se perguntado muitas vezes: a que horas começa o estágio? Essa inquietação tem sua razão de ser, mas, esperamos que já tenham percebido a importância de passar pelo exercício etnográfico para finalmente chegar ao planejamento de ações didáticas. Pensar a estrutura da escola, seus espaços, as diferentes maneiras pelas quais as pessoas ocupam e dão vida aos ambientes é de extrema importância para que pensemos planejamento, para que elaboremos atividades para as pessoas que se encontram naquele lugar e não em outro.

O planejamento é uma necessidade humana e se faz necessário em todas as ações que vamos realizar. É por meio dele que vamos conjecturando, imaginando caminhos mais felizes e seguros para que possamos tornar um projeto realizável, concreto, pensar e elaborar com os pés no chão. Precisamos conhecer o lugar e as pessoas com as quais iremos trabalhar, pois será o conhecimento que tivermos delas que possibilitará planejar ações e atividades mais certas, eficazes, mais condizentes com o ambiente e as pessoas. Madalena Freire nos fala de um sonhar na ação de planejar. Para ela:

Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de necessidade, de uma falha que nos impulsiona na busca de um fazer. Sonhamos porque vivemos alimentados por nossas faltas... Num primeiro movimento desse sonhar pedagógico o ingrediente básico

– porque ainda não iniciamos o fazer – é a idealização: Capacidade de imaginar, idear, projetar fantasias, planejar idéias a serem executadas. Ou seja, faz parte do planejar a ação de sonhar que, neste primeiro movimento, ainda não está no plano das idéias, das hipóteses que estruturarão a ação pedagógica. (FREIRE, 1997, p. 54).

Ainda segundo Madalena, é no contato com a realidade pedagógica que o mundo do sonho planejado, idealizado, pode sofrer cortes (grandes ou pequenos, fracos ou fortes, em sintonia ou dessintonias), onde emerge um segundo movimento, que é o desilusionamento. Para ela, podemos ter duas possíveis reações no contato com esse movimento: ou caímos numa atitude pessimista, desesperançosa, fatalista, ou incorporamos esse movimento como elemento constituidor do sonhar. Isso porque é do sonho que construímos um fazer, “chegamos” à realidade; e é, na realidade, tendo nosso sonho como parâmetro, que poderemos trabalhar o enfrentamento do idealizado, do fantasiado, do imaginado com o real. Então, qual é o desafio?

- a) Planejar levando em consideração o contexto escolar, o contexto da sala de aula, as especificidades dos alunos em questão e buscando a interação com os professores regentes da sala de aula.
- b) Você deverá lançar mão dos conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória no curso. Ou seja, a proposta da ação pedagógica deve demonstrar o que você tem aprendido no campo das artes visuais.
- c) Como ainda é um ensaio, o planejamento deve ser

para uma oficina, que tenha no máximo quatro encontros de forma que se tenha tempo suficiente para o processo de avaliação.

d) O tema deverá ser construído por meio de problematizações surgidas com base na imersão do contexto da escola e/ou da sala de aula.

e) A construção da proposta será discutida com seu(sua) professor(a) orientador(a) e formador(a) da disciplina. Um planejamento sério sempre passa por reformulações; não é a primeira proposta de planejamento que deve ser executada.

A escrita do planejamento, a sua configuração formal pela escrita, materializa nossas ideias e intenções, ainda que não seja garantia de que tudo que foi planejado sairá da forma como pensamos, mas temos que ter certeza de que o plano é guia; é com ele que trilhamos e vamos construindo nossas aulas/encontros, pois é no encontro de professor e aluno que construímos a aula, tudo que vem antes é preparação, é planejamento, e só o fazemos se temos conhecimento da realidade do lugar e para quem se está planejando. Na sequência, apresentamos um breve roteiro sobre o que é preciso pensar para planejar.

ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO

Ao planejar preciso pensar em:

1. Planejar o quê? Tenho que pensar num Tema, Assunto ou Conteúdo.
2. Justificativa: Por que trabalhar com o tema escolhido?

Que importância tem para as pessoas para as quais você está planejando? Lembre-se de que esse assunto ou tema tem que ter uma relevância para aquelas pessoas, seu público-alvo.

3. Público-alvo: Para quem irei ensinar? Em que série? De que idade? Quais suas necessidades?
4. Objetivo: Para que vou ensinar? O que isso acrescentará no conhecimento daqueles para quem eu irei planejar?
5. Conteúdos: O que irei ensinar efetivamente? Os conteúdos têm a ver com aquilo que eu objetivo, com aquilo que eu percebi que falta àqueles para os quais eu estarei planejando;
6. Metodologia: Como vou ensinar? Aqui preciso pensar em recursos, formas, materiais que irei utilizar para trabalhar aqueles conteúdos, para que eu possa alcançar os objetivos propostos.
7. Qual duração do trabalho? Serão quantos encontros? Quantas aulas?
8. Registro: Preciso pensar no registro das aulas, sejam eles escritos, fotográficos, vídeo ou outras formas de documentação.
9. Avaliação: Precisamos pensar a avaliação enquanto um processo de trabalho, pois cada etapa é muito importante na construção do conhecimento. Nesse sentido o portfólio é uma maneira pela qual cada estudante poderá registrar seu percurso de trabalho.

Será no fazer desse processo de sonhar, planejar, idealizar, desilusionar-se e reconstruir o sonho mais perto do possível, do realizável, nos limites que a realidade nos impõe, que

poderemos agilizar-nos. Você não deve pensar: Eu não consigo, pois sonhar é fácil, mas exige o exercício constante da persistência, da perseverança para a construção do rigor na ação do refletir, estudar, planejar, avaliar, na recriação permanente do sonho desejado: para que seu planejamento seja produto final conquistado. O ato de planejar instrumentaliza o aprendizado do prever que desafios propor. Nesse sentido, qualquer planejamento tem como objetivos trabalhar a zona proximal partindo da zona real dos sujeitos.

O planejamento é um instrumento fundamental do educador. É preciso saber o que meus alunos já sabem, o que eles necessitam, para que eu possa elaborar atividades mais condizentes com a realidade, pois será a partir dessas questões que poderei saber o que devo ensinar, o como ensinar. Quando ensinar e o onde ensinar? Vamos a alguns pontos que orientam o planejamento. (ver tabela ao lado)

A profa. Antônia Osima Lopez questiona a prática do planejamento/preenchimento de formulários, desvinculado do contexto social em que a escola está inserida. Sugere que o planejamento participativo envolva todos os setores dos processos educativos – escola democrática. Propõe um relacionamento mais próximo da formação de professores em ciências como História, Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia, tendo foco na cultura e nas representações que o ser humano faz de si, dos outros e do espaço.

Orientação do planejamento	Opção A Ensino como fato	Opção B Ensino como processo de construção (apropriação) do conhecimento
Posicionamento Político	Neutralidade: educação é um fato natural – processo individual ou de relação entre individualidades.	Compromisso social: educação é uma prática social – processo individual condicionado pelo coletivo.
Projeto Pedagógico	Proposto pelo sistema de ensino ou pelo livro didático: conhecer para ajustar.	Construído a partir da realidade concreta: conhecer para transformar.
Conhecimento	Conceitos: definições regras => produção individual.	Investigação: crítica construção => produção social.
Metodologia de Trabalho	Técnicas de ensino voltadas para a reprodução/assimilação. Questões práticas ou teóricas.	Criada e recriada a partir das condições concretas da sala de aula e voltada para a construção apropriação do conhecimento
Avaliação	Somativa: comprovação de rendimento, classificação.	Processual: verificação dos resultados para redefinição das ações no processo de trabalho, promoção.
Componentes do Planejamento	Plano decenal. Plano setorial. Currículo escolar. Livro didático. Estágio de desenvolvimento dos alunos. (Sistema de ensino) Plano de um colega.	Condições de trabalho e opção político-pedagógica do professor. Condições materiais e intelectuais dos alunos. Organização didática da escola. Planos e programas institucionais. Bibliografia atualizada (realidade concreta).

4.2. Avaliação

A questão de como avaliar na disciplina “artes” ou educação artística tem sido o calcanhar de Aquiles especialmente para aqueles professores que trabalham na educação formal. Entre o tecnicismo dos resultados que aferem mecanicamente conhecimentos tais como datas, nomes, etc. e o *laissez faire*, em que tudo é lindo e maravilhoso, o arte-educador se sente à deriva nesse processo. Como realizar uma avaliação satisfatória do processo e dos resultados tanto para a construção do conhecimento teórico quanto do conhecimento prático da área de artes visuais? Avalia-se o processo ou o resultado? Ou ambos?

Sistematizar formas de avaliação é talvez nosso maior desafio enquanto professores de artes visuais. Concepções que deixam tudo solto são baseadas na ideia de talento, espontaneidade, gosto ou dom e não levam a uma aprendizagem efetiva. Também aquelas provas nas quais são cobradas informações que não fazem o menor sentido para a vida do estudante se situam no extremo oposto e também não ultrapassam a “decoreba” habitual das outras disciplinas. Analise abaixo os importantes pontos para sistematizações metodológicas:

1. Ter claro que ênfase será buscada no processo.
3. Fomentar repertório: (técnico, conceitual, imagético, etc.).
2. Incorporação de diversidade cultural.
4. Incorporação de diferentes níveis sensoriais.
5. Promover no aluno habilidades para definir e resolver problemas artísticos através de compreensão ou proficiência técnica.

6. Identificar contexto sociocultural dos sujeitos com os quais se está interagindo.
7. Flexibilidade na articulação de etapas.
8. Considerar a realidade própria onde se atua.
9. Compreensão da arte como linguagem representacional e não apenas como veículo de emoções ou atividades de entretenimento.
10. Estabelecer critérios de avaliação do processo e informar aos alunos sobre esses critérios.

Estabelecer critérios é um exercício árduo que exige a coerência entre o que foi proposto e as formas de avaliação. Ao se propor uma atividade de construção em equipe, uma dos quesitos a ser levado em considerações é como o grupo trabalhou junto na busca de soluções e como cada participante contribuiu para a resolução dos desafios propostos. Vamos analisar alguns critérios e possíveis itens de avaliação.

1. Aquisição de competência técnica.
2. Por exemplo, se o objetivo da proposta é levar a aprendizagem de lidar e diferenciar os procedimentos necessários para o trabalho com madeira, como na xilogravura, a avaliação deverá eleger expectativas de resultados coerentes com o que se espera que o aluno aprenda.
3. Aquisição e ampliação de repertórios: os repertórios podem ser de várias ordens, como exemplo, repertório de termos ou de conceitos.
4. Autonomia gradual de soluções de problemas.
5. Capacidade crítica, perceptiva, investigativa, reflexiva.
6. Desenvolvimento individual ou em grupo.

PROBLEMATIZANDO

Para pensar o processo de avaliação, é necessário refletirmos em algumas questões:

1. De onde partimos? Quais eram os nossos objetivos? O que queríamos que nossos alunos aprendessem ou mesmo compreendessem?
2. Qual foi a questão central do planejamento?
3. Para atingirmos a questão central, quais conteúdos foram trabalhados?
4. Quais dificuldades enfrentamos para colocar o planejamento em ação?
5. O que fizemos para superá-las?
6. Como registramos o processo de trabalho?
7. Como os alunos registraram os seus processos individuais?
8. Quais questões ampliamos a partir da concretização do planejamento?
9. A questão ou assunto trabalhado dá margem para outras questões ou assuntos/temáticas a serem trabalhadas? Quais?

A avaliação precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo em Arte e tem três momentos para sua concretização: (Fonte: SEEMG – Proposta Curricular – CBC – ARTE. Ensino Fundamental e Médio). Nesse sentido, a avaliação pode:

1. Diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos. Nesse caso, a avaliação costuma ser prévia a uma atividade.
2. Ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos.
3. Ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

A literatura também nos informa sobre especificidades de tipos de avaliação que podem nos ajudar a entender quando usamos ou devemos usar cada uma:

- Avaliação formativa: propõe uma interação entre professor, aluno e comunidade escolar, visando à construção do conhecimento através de suas equidades. Nesse contexto, poderão ser obtidos resultados qualitativos e não somente quantitativos. Na avaliação formativa, professor e aluno são agentes efetivos do processo educativo em seus vários aspectos:
- Avaliação comportamental: refere-se à transformação que fatos e conceitos podem acarretar no comportamento do aluno. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática.

- Avaliação factual: refere-se aos fatos aprendidos. Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que se explicam.
- Avaliação conceitual: refere-se aos conceitos construídos. Resolução de conflitos ou problemas a partir do uso dos conceitos; exercícios que obriguem os alunos a usarem o conceito.

Cada uma dessas avaliações pedem um momento e podem serem aplicadas numa relação dialógica em que o objetivo maior é o processo de aprendizagem global dos nossos educandos. A maioria dos relatórios que vocês nos trazem apresenta a realidade de escola com péssimas condições físicas, alunos mal acomodados em salas pequenas e outras deficiências do nosso contexto escolar. No entanto, uma forma de combater essas dificuldades é termos professores melhores preparados numa perspectiva mais contemporânea de educação. Faz parte dessa preparação vivenciar questionamentos sobre nossa própria ação, tais como:

1. Como proponho avaliações?
2. Tenho claro que aspectos quero avaliar?
3. Os critérios que utilizo para avaliar são coerentes com a proposição?
4. Deixo claro que critérios serão utilizados?
5. Eu, como propositor(a), tenho condições de responder ao desafio proposto? A proposição é passível de execução?

OLHO VIVO

Analise, na tabela abaixo, algumas estratégias de avaliação em Arte. Para complementar, consulte o Módulo 4 de sua coleção de estudo e releia a Unidade 2 – Revisitando Ênfases do Currículo em Arte, da disciplina Cultura, Currículo e Avaliação.

Enfim, o que essa proposta almeja é formar um professor investigador, que seja ativo e produza conhecimento em artes visuais, não apenas reproduza o que existe. Para tanto, precisamos investir na formação processual, em que nossos alunos estagiários vivenciem não só as dificuldades, mas também os resultados transformadores desse processo. Precisamos combinar o conhecimento da epistemologia da arte e da cultura e na investigação de como esse conhecimento se retraduz na docência de arte e cultura para produzir um conhecimento crítico. Isso não se alcança por meio de fórmulas mágicas; se não houver o desejo dessa busca, a repetição de fórmulas e a imposição de metodologias desconectadas da vida e do contexto educativo (seja formal ou não formal) certamente será o caminho mais fácil a ser seguido.

Recurso	Estratégia
Pasta/portfólio	O portfólio permite, ainda, que o professor tenha um registro constante do processo de aprendizagem do aluno, pois nele ficam praticamente todos os materiais que lhe proporcionem interesse e que tenham sido resultado do trabalho em Arte.
Diário de bordo	Caderno de anotações, gravador ou câmera em que o aluno registra acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades, etc. No diário de bordo, o professor verificará todo o caminho que o aluno percorreu para realização de determinadas atividades, seus sentimentos, suas emoções individuais. Isso oferece respaldo significativo para a aprendizagem e para o professor, que pode ter uma atitude reflexiva em relação ao próprio trabalho. O uso das tecnologias (orkuts, blogs, face-book) pela maioria da população juvenil favorece esse tipo de acompanhamento.
Autoavaliação	Pode ser oral ou escrita, individual ou em grupo. Ocorre quando o aluno relata o que aprendeu, seu comportamento e suas atitudes em relação às aulas de Arte. No entanto, a autoavaliação não pode ser vaga com apenas uma proposta do tipo “avalie seu desempenho” ou “que nota ou conceito você acha que merece?”. Em ambas situações, é preciso estabelecer critérios e escores.
Entrevista	Pode ser feita pelo professor ao longo do ano. Deve ser preferencialmente gravada, sendo registradas as observações dos alunos durante o período. Através da entrevista, professor e aluno estarão obtendo informações sobre o andamento do processo educativo em Arte.
Aferições conceituais e de termos técnicos	São questionários e testes que, aplicados de tempos em tempos, contribuem para a avaliação do domínio do vocabulário próprio de referências técnica e conceitual de Arte.
Resolução de problemas	Desafios tais como jogos.

ABRAMOVICH, Fanny. *Os Tantos Visuais que Cabem no espaço da Sala de Aula*. IN: ABRAMOVICH, Fanny. *Quem Educa Quem?* Summus Editorial LTDA. São Paulo, SP, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2002.

DUARTE, João Francisco Jr. *O Sentido dos Sentidos: A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

_____. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: Annablume, 1994.

FREIRE, João Batista. *Educação do corpo inteiro – Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, Madalena e COSTA, Eliana A. Pires da. *Dois Olhares ao Espaço-Ação na Pré-Escola*. In: MORAIS, Regis Sala de Aula: *Que espaço é esse?* (Org.) Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Madalena. *Avaliação, Planejamento: A Prática Educativa em questão: instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. *Observação—registro—reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

GARRIDO, Elza. *Sala de Aula: Espaço de Construção do conhecimento para o Aluno e de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para o Professor*. In: CASTRO, Amélia Americano Domingues de. *Ensinar a Ensinar – Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

GUIMARÃES, Leda e OLIVEIRA, Ronaldo. *Estágio Supervisionado 1*. In: *Licenciatura em Artes Visuais: módulo 5/Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais*. Goiânia: Editora da UFG, FUNAPE, CIAR, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares (org). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. Campinas – SP, Papyrus, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MAIA, Maria Angélica Gomes. *A Escola, A Leitura e a Escrita: A Sala de Aula Como Espaço e Possibilidade para a Criação do Texto Poético*. Dissertação de Mestrado. Braz Cubas: Universidade Braz Cubas, 2002.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *A Sala de Aula Como Espaço para o “Jogo do Saber”*. In: MORAIS, Regis Sala de Aula: Que espaço é esse? (Org.) Campinas: Papirus, 1996.

MORAIS, Regis. *Sala de Aula: Que espaço é esse?* (Org.) Campinas: Papirus, 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento*. 3ª edição, Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008.

NACARATO, Adair Mendes et al. *O cotidiano do Trabalho Docente: Palco, bastidores e Trabalho Invisível... Abrindo as Cortinas*. In: Geraldi, Corinta Maria Grisolia et al (Orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) – Pesquisador(a)*. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural de professores ou a Arte da Fuga*. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NOVASKI, Augusto João Crema. *Sala de aula: Uma aprendizagem do Humano*. In: *Sala de Aula: Que Espaço é Esse?* Regis de Moraes(Org.). Campinas: Papirus, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas formação docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido & Maria Socorro Lucena Lima. *Estágio e docência*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – Unidade teoria e prática?* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANFELICE, José Luís. *Sala de Aula: Intervenção no Real*. In: *Sala de Aula: Que Espaço é Esse?* Regis de Moraes (Org.). Campinas: Papyrus, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes et formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

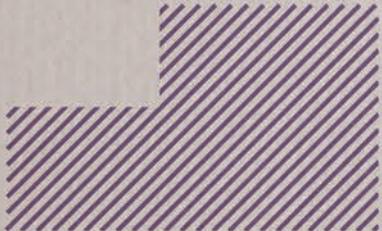
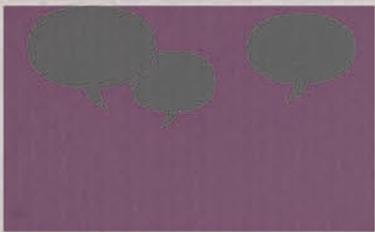
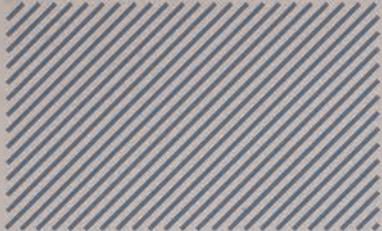
TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. *A Sala de Aula – O Lugar da Vida?* In: *Sala de Aula: Que Espaço é Esse?* Regis de Moraes(Org.). Campinas: Papyrus, 1996.

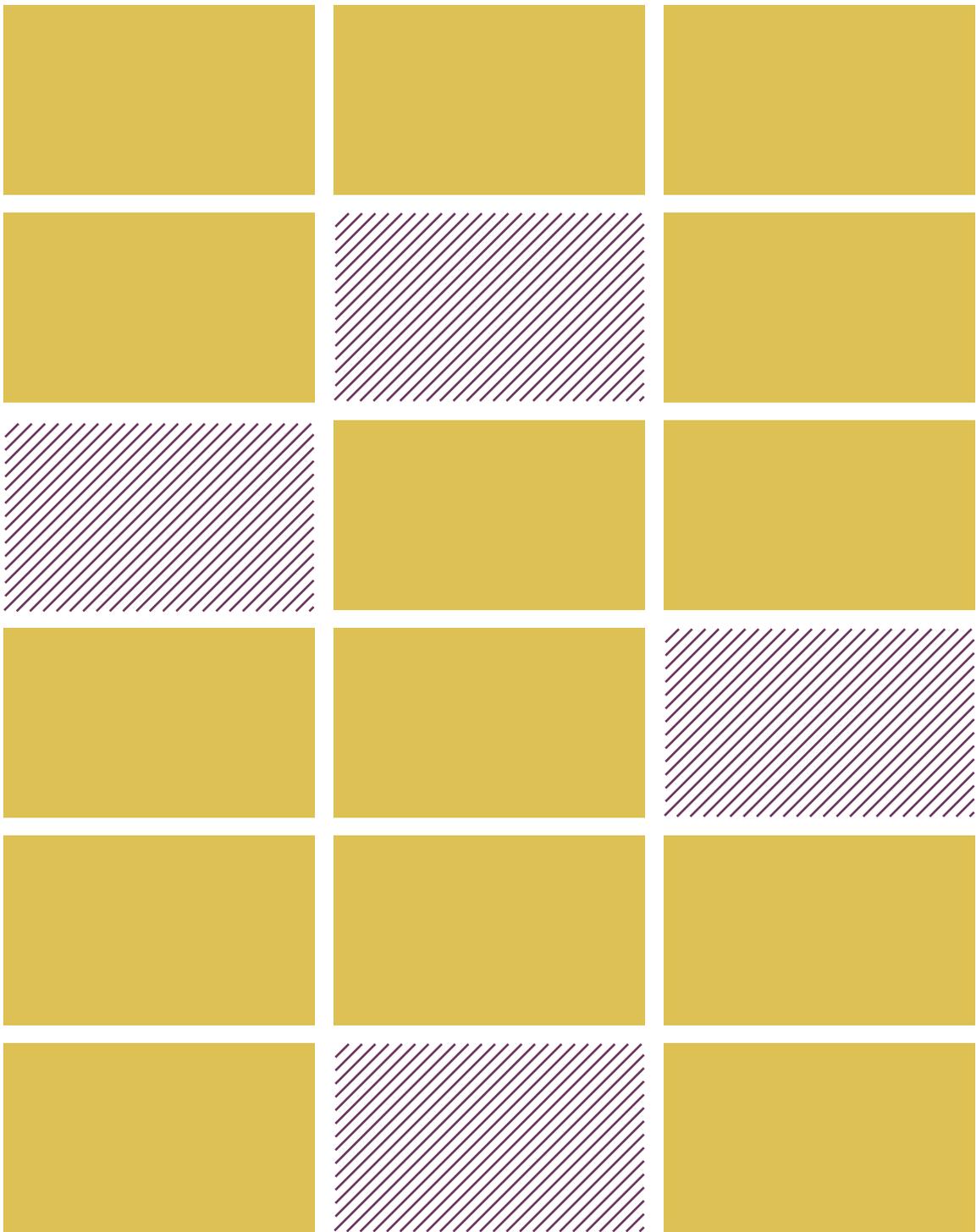
TOURINHO. Irene. *Cultura, currículo e avaliação*. In: *Licenciatura Em Artes Visuais: módulo 4/Universidade Federal de Goiás*. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: Editora da UFG, FUNAPE, CIAR, 2009.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. *Salas de aulas*. In: *Sala de Aula: Que Espaço é Esse?* Regis de Moraes(Org.). Campinas: Papyrus, 1996.









ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 47/2005 – CEPE
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFES

SUMÁRIO

Apresentação	3
1. Contextualização Histórica do Debate Atual no Campo da Formação de Professores	96
2. Breve Histórico dos Cursos de Formação de Professores na UFES	101
3. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas da UFES	109
3.1 Fundamentos para a formação de professores da Educação Básica	110
3.2 A especificidade dos Cursos de Licenciaturas e suas finalidades	116
3.3 O perfil do professor a ser formado	119
3.4 O lugar da formação	122
4. Princípios da Organização Curricular	125
4.1 Eixos	126
4.2 Âmbitos do conhecimento profissional do professor	133
4.3 Carga horária dos cursos e orientações para organização da matriz curricular	138
4.4 Prática como componente curricular	140
4.5 Estágio Curricular Obrigatório	142
5. Das Orientações Finais	146
6. Relação das Bases Legais Norteadoras à Elaboração de Projeto Pedagógico de um Curso de Licenciatura	147
7. Relação dos Documentos Complementares a Serem Considerados na Elaboração da Proposta de Cursos de Licenciaturas da UFES	150

APRESENTAÇÃO

Considerando as decisões governamentais após aprovação da Lei 93.94/96, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – PROGRAD/UFES, em parceria com os Centros responsáveis pelas Licenciaturas desta Instituição, propiciou momentos de reflexão acerca dos novos direcionamentos políticos para o ensino superior, incluindo-se os cursos de formação de professores. Foram eles:

a) *I Fórum das Licenciaturas da UFES*, realizado nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 1997, no Centro de Treinamento da Arquidiocese de Vitória. Desse evento resultou a *Carta de Ponta Formosa* que é um documento no qual os participantes decidiram ratificar a instituição do *Fórum de Licenciaturas* como espaço de referência para a discussão sobre as Licenciaturas e para a definição de condições e de procedimentos para avaliação delas. Nessa carta, puseram-se em relevo ações para devido tratamento ulterior, as quais, submetidas aos órgãos competentes da Universidade, seriam adotadas pelos Cursos responsáveis pela formação de docentes na UFES.

b) *Seminário A LDB e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior*, realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 1998, no auditório da Rede Gazeta. Esse seminário teve um caráter informativo, resultando numa encadernação, com todas as palestras, para subsidiar as discussões internas nos Centros sobre a construção de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFES.

c) *II Fórum de Licenciaturas*, realizado em setembro de 1998, no Auditório do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da UFES. Nesse evento, discutiram-se questões relacionadas à da Flexibilização Curricular, Prática de Ensino de 300 (trezentas) horas, dentre outros temas.

d) *III Fórum de Licenciaturas*, realizado nos dias 1º e 2 de dezembro de 1999. Desse III Fórum, chegou-se a sistematizar um documento que apontava as necessidades/problemas dos Cursos de Licenciatura.

É importante assinalar que problemas burocráticos impediram que se concretizassem as medidas necessárias para a implantação das decisões tomadas nesses eventos que, em particular, perfazem a história das discussões sobre a formação dos profissionais formados pela UFES, no que concerne especificamente ao contexto da atual política educacional.

Em função desse contexto, a PROGRAD, em 2003, instituiu um grupo de trabalho – *O Grupo das Licenciaturas* – formado pelos Coordenadores de Colegiados de Cursos, responsáveis pelas Licenciaturas, membros de colegiado de curso ou chefes de departamento com envolvimento na oferta de disciplinas para os referidos cursos, dentre outros professores interessados no tema. Esse Grupo teve três objetivos básicos:

criar condições para a instalação de um espaço-tempo permanente de debate interno sobre as licenciaturas da UFES;

elaborar um documento que norteasse as reformulações curriculares desses Cursos em atendimento à atual legislação, com o objetivo de definir *Diretrizes*

para a formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo.

contribuir com os colegiados na elaboração da proposta dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFES.

A primeira reunião do grupo deu-se no dia 4 de junho de 2003 e, no decurso dos trabalhos, contou com a colaboração e orientação de especialistas das áreas específicas, da área de Educação e da área de Informática. As discussões efetivadas no decorrer desse ano deram origem a um texto que serviu de referência para os trabalhos realizados em 2004 por uma nova comissão instituída pela PROGRAD em março de 2004.

Em dezembro de 2003, após a realização de várias reuniões de trabalho, foi constituída uma comissão, formada pelos docentes Antonio Vidal Nunes (Colegiado de Filosofia), Elias Meira da Silva (Colegiado de Química), Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (Colegiado de Pedagogia) e Sydney Francisco Machado (Colegiado de Física), este último, na coordenação, para apresentar a redação final do texto das *Diretrizes para a formação de professores na UFES*, tendo sido prevista a leitura e aprovação do documento para a primeira metade do primeiro semestre de 2004.

Em 7 de abril, não fora ainda o tempo de aprovação do documento, em face das inúmeras sugestões que se fizeram necessárias incorporar ao texto. Definiu-se, por isso, novo grupo de trabalho – Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (Colegiado de Pedagogia), na coordenação, Cleonara Maria Shwartz (Departamento de Didática e Prática de Ensino), Maria do Carmo Pimentel Batitucci (Colegiado de

Biologia) e Pedro José Marcarello Bisch (Departamento de Línguas e Letras) – para proceder aos ajustes e dar a redação final, com as condições normais para aprovar o documento, em nível do Grupo das Licenciaturas, no primeiro semestre do ano em curso. Aliaram-se aos esforços da nova comissão as docentes Cláudia Maria Mendes Gontijo (CE) e Janete Magalhães Carvalho (CE), como assessoras, e Aucione Smarsaro (CCHN), como revisora do texto.

Submetida a nova proposta à análise, durante o *I Seminário Interno das Licenciaturas*, realizado entre 26 e 29 de maio de 2004, recebeu novos ajustes e, submetida mais uma vez à apreciação ao Grupo das Licenciaturas em 1º de julho daquele ano, foi aprovada com a observação de que deveria ser apresentada aos Centros para análise e para que encaminhassem pareceres à PROGRAD. Foram produzidos vários documentos contendo sugestões e pedidos de esclarecimento, formando a base para mais um período de discussões no Grupo das Licenciaturas. Finalizadas as discussões gerais no início do ano de 2005, mais uma comissão foi definida para fazer os ajustes finais de conteúdo (Maria Eneida Furtado Cevidanes – Colegiado de Pedagogia; Márcia Jardim Calgaro – Colegiado das Artes Visuais; e Karen L. Currie – Colegiado de Letras-Inglês). Entre vários aspectos revisitos no texto final, essa comissão optou por acrescentar trechos dos documentos legais em vigor, visando a oferecer uma atualização e fundamentação teórica aos colegiados de curso. Dessa forma, procurou-se explicitar os conceitos apresentados nas diretrizes, facilitando, assim, a montagem das propostas curriculares de cada licenciatura. A comissão sugeriu que, após a revisão de redação realizada pelos professores Aucione Smarsaro (CCHN) e Júlio Francelino Ferreira Filho (CE), o documento seja apresentado mais uma vez aos colegiados, antes de ser submetido à aprovação final.

1. Contextualização Histórica do Debate Atual no Campo da Formação de Professores

De acordo com o documento do IV Encontro Nacional da CONARCFE (Comissão Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), realizado em 1989, o educador é considerado o profissional que domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento socialmente produzido. Essa articulação permite a percepção das relações existentes entre as atividades educacionais e todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo, portanto, capaz de atuar como um agente de transformação da realidade em que se insere.

Essas idéias não são recentes e fazem parte dos debates promovidos pelo movimento nacional dos educadores brasileiros desde o final dos anos 70, época marcada pela retomada da organização da sociedade civil, após longo período de ditadura militar, o que refletiu consideravelmente sobre o quadro educacional brasileiro que, naquele momento, caracterizava-se pelo descrédito nas instituições que representavam o poder constituído.

Nesses debates analisavam-se, sobremaneira, a falência do ensino e da organização escolar.¹

1 BRZEZINSKI, I. Formação de Professores, um desafio. Goiânia:

Universidade Católica de Goiás, 1997, pp. 11-28. FREITAS, H. C. L. "A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores", Educação e Sociedade, nº 68, 1999, pp. 17-44. BRZEZINSKI, I., FREITAS, H. C. L.,

Na década de 80, evidenciam-se as relações entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade brasileira e os objetivos da educação e a organização escolar. Começa, assim, uma longa trajetória da construção do conhecimento referente a uma política de formação do profissional da educação. Um ponto relevante foi o *I Encontro Nacional da CONARCFE*, ocorrido em 1983, em Belo Horizonte, que representou papel fundamental na mudança das discussões oficiais, pois se considerava que a formação dos professores era uma questão de constituição de recursos humanos para a educação, posição distante daquelas defendidas por educadores em âmbito nacional² que contestavam uma formação tecnicista e conteudista. A ruptura com tal idéia tecnicista foi o marco do movimento de formação dos professores no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.³

Desse confronto entre as idéias e concepções institucionais e as novas exigências de melhoria da escola básica e como resultado da formação de professores defendida pelo movimento dos educadores, surge a necessidade de organização de um fórum permanente de discussão. Esse fórum tem lugar na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se organizou a partir

“Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, *Educação e Sociedade*, nº 80, 2002, pp. 136-167.

2 Ibid. Brzezinski, 1997, e Freitas, 1999.

3 Op. cit. Freitas, 2002.

de 1983, e, desde então, vem contribuindo com a construção de uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista, que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. A indicação da *base comum nacional*, em contraposição à concepção de *currículo mínimo*, constituiu-se em marca de resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.⁴ Tais discussões determinaram um aumento das reformulações curriculares no âmbito da formação de professores de Educação Infantil e de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (de que se ocupam os Cursos de Pedagogia), o que não aconteceu com a mesma intensidade no campo da formação de professores para as Séries Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.⁵ Não se pode negar que as universidades têm buscado discutir alternativas para os modelos aplicados, principalmente através dos Fóruns de Licenciaturas, que vêm ocorrendo em diversas instituições de Ensino Superior desde o início da década de 90. Entretanto, essas discussões ainda não culminaram em alterações significativas na formação de professores das diferentes licenciaturas.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institucionalizou as políticas educacionais gestadas e implantadas pelo Ministério da Educação – MEC, bem como as bases para definição de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional da Educação, destacando-se, ainda, a elaboração das *Diretrizes Curriculares para a Graduação*.⁶ Um dos pontos mais

4 Op. cit. Freitas, 1999.

5 Op. cit. Freitas, 2002.

6 Op. cit. Freitas, 1999.

polêmicos dessa Lei é a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação, pois, ao estabelecer que a formação dos profissionais para atuar em Educação Básica se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional, restringe as possibilidades de discussão sobre vários aspectos, que vão desde a formação a carga horária mínima de tais cursos, até a exigência de qualificação do corpo docente.⁷

Atualmente, constata-se uma convicção generalizada a respeito da necessidade de se formarem cidadãos autônomos, críticos, criativos e solidários. Por outro lado, reafirma-se, também, a necessidade de inserção desses cidadãos no mundo do trabalho, elevando o nível de exigência na formação de profissionais e motivando a implementação de políticas que garantam a melhoria da educação no país. Essa melhoria pressupõe, obrigatoriamente, decisões e normatizações em relação à formação de professores para atuar nos diversos níveis da Educação Básica. Nesse sentido, defende-se uma formação de professores que seja capaz de atender às exigências de uma escola comprometida com a formação integral do aluno, na qual estejam contemplados os aspectos científico, cultural e ético.

7 Ibid.

2. Breve histórico dos Cursos de Formação de Professores na UFES

A história dos quatorze cursos de nível superior para formação de professores, pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo, caracteriza-se por haver apresentado dois períodos distintos, antes e depois de 30 de janeiro de 1961, data de promulgação desta Instituição em seus estatutos atuais, correspondente a um período inicial entre 1936 a 1954, em que se assistiu à existência isolada de Cursos Superiores e Faculdades, e outro período subsequente a 1961, em que tais ensinamentos, assim prodigados, foram agrupados sob a égide do Governo Estadual, a começar pela Faculdade de Direito. Os outros Cursos de formação de professores, os de Educação Física, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Inglês e Pedagogia, sucederam-se neste agrupamento. Já sob a tutela do Governo Federal, criaram-se, a partir de 1961, em ordem cronológica, os Cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Física, Educação Artística, Química, Filosofia, Ciências Sociais e Música.

O mais antigo curso dedicado à formação de docentes é o de Educação Física, criado em 1931 como Curso Especial, foi transformado em Escola Superior de Educação Física em 1936 e, a partir de 1940, seus formandos puderam, por reconhecimento federal, aceder ao estatuto de Licenciados.

Em 07 de dezembro de 1951, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com os Cursos de Letras, Pedagogia e Geografia/História. Em 1953, foram oferecidos Cursos de Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas, dos quais subsistem atualmente somente os cursos de Letras/Inglês, e de Letras/Português. Em 1992, criou-se o Pólo

de São Mateus e de Nova Venécia sob a supervisão da Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (CEUNES). Instalaram-se, assim, os Cursos de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática, naquela cidade, e, nesta, o Curso de Educação Física. Este último foi, posteriormente, transferido para São Mateus.

Os Cursos de Geografia e de História, quando de sua criação, ao instaurar-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, permitiam o acesso a estudos conjuntos de Bacharelado de História/Geografia, porém em 1956, dissociaram-se. Em 1962, ficou assentado que esses cursos, ao beneficiarem-se de uma formação pedagógica adicionada às disciplinas fixadas para o Bacharelado, formariam então Licenciados nas duas opções distintas.

O curso de Pedagogia funcionou inicialmente na antiga Faculdade de Filosofia (FAFI). Em 1970, passou a oferecer as habilitações de Administração Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional. Em 1990, tornou-se um curso exclusivamente dedicado à formação de docentes e, em 1995, passou a oferecer as habilitações de Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação Especial, Magistério da Educação de Jovens e Adultos. Porém, mudanças na legislação educacional, em nível nacional, levaram a uma reorganização do curso em 2000, resultando na oferta da habilitação Gestão Educacional, que forma o administrador escolar, o supervisor escolar, o orientador educacional e o inspetor educacional.

Em 2000, a UFES aprovou o projeto de implantação do curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura Plena,

Modalidade Aberta e à Distância. Em 2001, por meio do parecer nº 1.214 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE/CES e pela Portaria nº 2.215/2001, o MEC credenciou a UFES para a oferta de cursos nessa modalidade e a autorizou a ofertar o curso de Pedagogia, com parecer que atribuiu conceito “A” à quase totalidade dos itens do Projeto. Atualmente, há, aproximadamente, 6.766 (seis mil, setecentos e sessenta e seis) alunos matriculados – que também são professores das séries iniciais do ensino fundamental – vinculados ao Estado e aos Municípios do Espírito Santo.

Há a oferta, também, da 2ª turma do curso de Pedagogia da Terra, destinado a educadores das escolas de assentamento dos sem terra, por meio de convênio firmado entre a UFES e o INCRA/PRONERA/MST, publicado no Diário Oficial da União – DOU nº 213, de 08 de dezembro de 1999.

O Curso de Matemática foi criado em 1964 e reconhecido em 1970. É ofertado também no Pólo Universitário de São Mateus. Atualmente, adota um regime particular de acesso: os estudantes, admitidos em um número triplo ao de vagas, de acordo com as provas regulares de exame vestibular, submetem-se a um curso de um semestre, que se caracteriza como uma amostra do curso de Matemática, para verificação de conteúdos básicos, necessários a um bom desempenho curricular – ao final do período do qual serão efetivamente matriculados os que obtiverem aprovação e classificação de acordo com o número de vagas, conforme Resolução que instituiu esse processo.

O Curso de Ciências Biológicas, cujas atividades se iniciaram em 1965 e foram reconhecidas pelo MEC em 1970, passou por diversas reestruturações: atualmente adota um regime misto, combinando o

sistema seriado com o de créditos, a exemplo do que se pratica em outras universidades brasileiras.

O Curso de Física, por sua vez, obteve sua autorização ministerial de funcionamento em 1975, como Curso de Licenciatura em Ciências/Habilitação em Física, e reconhecimento ministerial de Curso em 1980, como Licenciatura Plena e Bacharelado. Em 1987, para atender à demanda de profissionais licenciados em Química, criou-se o Curso de Licenciatura Plena de Química, que veio a funcionar em um Departamento único de Física e Química. O Curso recebeu reconhecimento ministerial em 1993 e, a partir desse ano, optou-se pela criação distinta do Departamento de Química.

Na mesma data de 1987, criou-se igualmente o Curso de Filosofia, cuja origem remonta a 1982. O curso de Licenciatura passou a despertar interesse, haja vista a inclusão da disciplina de Filosofia no ensino capixaba, devido ao convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação, garantindo a implantação gradativa dessa disciplina no Ensino Médio.

O Curso de Ciências Sociais foi instituído, inicialmente em 1990, com o objetivo de prover a habilitação Bacharelado. Em 1994, a pedido de estudantes, criou-se a formação de Licenciados em Ciências Sociais, tendo em vista a inclusão de conteúdos de Sociologia e de Filosofia no currículo do Ensino Médio deste Estado.

Os antecedentes do curso de licenciatura, na área das artes visuais, remontam aos antigos cursos que funcionavam na Escola de Belas Artes, criada em 1951 por lei estadual. Em 1979, o Conselho Universitário aprovou a designação de Educação Artística. O curso de

licenciatura possuía duas habilitações: Artes Plásticas e Desenho, esta última foi posteriormente extinta. Em 2001, o Centro de Artes, procurando adequar-se às novas diretrizes curriculares, substituiu o Curso de Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas pelo atual Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O curso de Licenciatura em Música foi criado em 1999. Inicialmente, o curso contou com a contribuição da Escola de Música do Espírito Santo (atual Faculdade de Música do ES – FAMES), mediante convênio, à qual cabia ministrar as disciplinas de prática musical (voz e instrumentos), com carga horária equivalente a 20% (vinte por cento) da carga horária total. A partir de 2004, a UFES passou a ministrar a totalidade das disciplinas do curso.

Esse breve histórico dos Cursos de Licenciatura da UFES permite constatar que, desde a década de 1950, esta instituição exerce um papel relevante como principal agente na formação de professores para o Espírito Santo em praticamente todos os níveis de ensino.

Como, em sua trajetória histórica, as reestruturações curriculares dos Cursos de Licenciatura obedeceram às antigas resoluções do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), há, atualmente, em grande parte desses Cursos, o predomínio do modelo de currículo que adaptou o curso de formação de professores à estrutura curricular dos Cursos de Bacharelado. Dessa forma, vem prevalecendo, em sua maioria, o modelo curricular no qual se prioriza, na trajetória acadêmica dos alunos dos Cursos de Licenciatura, primeiramente uma formação mais concentrada em conteúdos específicos e, posteriormente, próximo à metade do curso, uma carga de conteúdos voltados para a estrutura e o funcionamento da política educacional direcionada à

didática, às questões que dizem respeito tanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, como às metodologias de ensino e de suas práticas na regência de sala de aula.

Soma-se a isso o fato de que, nas últimas décadas, a construção de um projeto de formação de professores, no âmbito da UFES, deparou-se com inúmeros entraves que vêm comprometendo uma maior articulação interna. Trata-se de problemas que, nos últimos anos, em razão de políticas públicas, vêm ora degradando as condições de trabalho nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ora comprometendo a estrutura e funcionamento dessas instituições, em especial, pela deficiência de recursos materiais, pela política salarial de desvalorização do quadro de servidores e docentes, assim como pela tênue política de permanência de alunos por meio de programas de concessão de bolsas.

Em virtude desse contexto, as reflexões realizadas, durante o ano de 2003, pela Comissão de Licenciaturas da Câmara de Graduação da PROGRAD, apontaram os seguintes problemas relativos à maioria dos Cursos de Licenciatura da UFES:

- a) falta de flexibilização dos diversos currículos dos Cursos de Licenciatura;
- b) ausência, nos currículos, de espaços e tempos para promoção de formação integralizadora;
- c) ausência de espaços e tempos curriculares que garantam a articulação do trabalho de formação de professores em uma abordagem multidisciplinar;

- d) inexistência de matriz curricular que leve em conta o trabalho pedagógico como foco formativo;
- e) inadequação de tempos e espaços curriculares específicos na grade curricular para efetivação de práticas de ensino e estágio supervisionado que visem à formação de profissionais para o magistério que se voltem à reflexão-ação-reflexão do ensino e da aprendizagem em toda a sua extensão;
- f) ausência de interação institucionalizada entre a unidade formadora de professores e a comunidade;
- g) falta de uma maior interação entre o Centro de Educação e os demais Centros responsáveis pelos Cursos de Licenciatura;
- h) falta de uma política de articulação entre formação inicial e formação continuada;
- i) ausência de um programa de avaliação institucional para os cursos de licenciatura;
- j) falta de uma maior interação entre unidade formadora e o sistema educacional de Ensino Fundamental e Médio;
- k) falta de tratamento e incentivo à prática da Pesquisa como elemento de produção de conhecimento vinculado a temas diretamente ligados às etapas da Educação Básica;
- l) presença de dicotomias entre pensar *vs* fazer, teoria *vs* prática, trabalho *vs* estudo.

A maioria dos problemas levantados pela Comissão de Licenciaturas da Câmara de Graduação da PROGRAD/UFES encontram consonância no espírito da atual legislação concernente aos cursos de formação de professores em nível superior, pelo fato de que essa legislação preconiza a terminalidade e a integralidade próprias aos Cursos de Licenciatura em relação aos Cursos de Bacharelado. Essa problemática acarreta uma instância necessária e inevitável de definição de currículos próprios a esses Cursos. A este propósito, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p. 6, explicita: *“Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação 3 + 1”*.

Em face das considerações acima expostas, a reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura da UFES deve atender tanto para os direcionamentos apontados pelas reflexões efetivadas pela Comissão de Licenciaturas da Câmara de Graduação da PROGRAD, quanto para as determinações da legislação vigente.

3. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UFES

Considerando-se o conjunto de dispositivos legais que tem regulado a política educacional brasileira, mesmo antes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mais especificamente após a sua promulgação, constata-se que, reiteradamente, menciona-se a necessidade da configuração/estruturação dos currículos dos diferentes níveis de ensino observarem as Diretrizes Curriculares estabelecidas nacionalmente.

Nesse sentido, durante a década de 1990, assistimos à definição de Diretrizes Curriculares para as etapas da Educação Básica e para os cursos de nível superior. Esse movimento em torno da definição de diretrizes curriculares pode ser entendido no contexto do movimento de implantação do sistema de avaliação da educação brasileira: ambos situados no interior da reforma do ensino superior, colocada paulatinamente em vigor durante a década de 1990 por intermédio de legislação educacional, aparentemente pontual. Dessa forma, as *Diretrizes Curriculares Para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, está articulada ao propósito mais amplo de reforma do ensino superior no Brasil, devendo, por isso, as universidades, tendo em vista as suas finalidades (ensino, pesquisa e extensão), construir propostas/diretrizes que contemplem essas finalidades.

Considerando o previsto no Artigo 1o na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, as Diretrizes Curriculares da UFES para a formação de professores das três etapas da Educação

Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) são *“um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular”* de cada curso de licenciatura *“e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”*.

Sendo assim, estas Diretrizes formam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos orientadores da construção dos projetos curriculares e da organização institucional dos cursos de formação de professores, a fim de garantir coerência e organicidade entre o lugar de formação, o processo de formação e o campo de atuação do profissional no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo.

3.1. Fundamentos para a formação de professores da Educação Básica

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP explicita, no art. 3º, os princípios norteadores da formação dos professores em cursos de licenciaturas da forma que se segue:

Art 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram:

I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III. a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Essa legislação tomou como referência os princípios prescritos pela ANFOPE (1990) para a formação de professores, construídos no decorrer de sua trajetória de luta pela qualidade dessa formação. Um detalhamento maior, explicitando a fundamentação teórico-prática que deve servir de base para a construção dos projetos dos cursos de formação de professores na UFES, encontra-se no Parecer do Conselho

Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP nas páginas 29-31. Trechos desse Parecer são apresentados a seguir:

1.1 A concepção de competência é nuclear da orientação do curso de formação de professores

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. [...] O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

1.2 É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1 A simetria invertida

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. [...] A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiente, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidade e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas [...] [tornando a educação do professor] uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

1.2.2 Concepção de aprendizagem

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. [...] Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema, ou no desenvolvimento de projetos, que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola. [...] Nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. [...] É preciso que eles próprios [...] sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticos nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

1.2.3 Concepção de conteúdo

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual [...]; [e] na sua dimensão procedimental. [...] Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

É importante que o professor ressignifique a sua concepção de conhecimento como algo em constante construção para que possa fazer

uma mediação crítico-criativa entre o conhecimento e o conteúdo curricular. Assim, torna-se possível selecionar conteúdos para que ocorra uma aprendizagem significativa.

1.2.4 Concepção de avaliação

A avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. [...] o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

O resultado do processo avaliativo deve servir de orientação para reflexão crítica do professor-formador sobre seu trabalho docente, possibilitando uma análise da sua prática e a realização de possíveis alterações no seu planejamento sempre que se fizer necessário.

1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se [...] a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. [...] Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc. [...] Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão deve ser considerada um dos principais embasadores da formação profissional docente, sendo que os desafios da atividade de pesquisa, relacionados intimamente com a prática, estão claramente colocados em várias passagens do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, conforme o que se demonstra a seguir:

Item 3.2.6, 'Inadequação do tratamento da pesquisa':

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é

necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento

(Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, P. 24)

Dessa e de outras formulações conclui-se que a pesquisa é um dos mais importantes sustentáculos da reforma, que neste momento se propõe para todos os níveis de ensino, tanto no que diz respeito à formação de formadores quanto à sua atuação como formadores de cidadãos. A atividade de pesquisa configura-se como um importante espaço no qual se pode verificar a presença simultânea de todos os princípios norteadores para o exercício profissional específico do professor que servem de critérios de organização da matriz curricular.

3.2. A especificidade dos Cursos de Licenciatura e suas finalidades

A promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, inaugurou, no cenário educacional brasileiro, mudanças no que diz respeito à política de formação dos profissionais que irão atuar na Educação Básica. Uma dessas mudanças diz respeito à especificidade dos cursos responsáveis pela formação dos docentes, pois a Lei 9394/96, no TÍTULO VI, que trata dos Profissionais da Educação, ao determinar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (ART. 62).

Essa Lei deixa clara a especificidade da natureza da Licenciatura como “*título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*”, conforme estipulado no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/CP. Portanto, os cursos de licenciatura, com a atual legislação, tiveram não só garantida a sua especificidade como qualificação inicial exigida para o exercício da profissão de professores da Educação Básica, como também extinguida a possibilidade de uma formação em cursos realizados fora do âmbito do Ensino Superior ou em Licenciaturas de curta duração.

Além desses dispositivos legais, a ênfase na identidade dos Cursos de Licenciatura como cursos responsáveis pela formação dos professores da Educação Básica se fez presente no decorrer do desenvolvimento do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação, desencadeada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), a partir da publicação do Edital 04/97, ao apresentar três categorias de carreiras para a formação de profissionais em nível superior: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura (Parecer

09/2002, p. 6). Sendo assim, de acordo com a legislação em vigor, a Licenciatura é reconhecida por sua especificidade na formação de professores da Educação Básica, conferindo, assim, uma identidade própria aos Cursos de Licenciatura, a partir das finalidades estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para a educação superior que são:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo

adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (ART. 45 DA LEI 9394/96).

Portanto, a garantia da especificidade de formação de professores, atrelada às finalidades que norteiam a educação superior no Brasil, aponta como inadmissível a existência de cursos de licenciatura como apêndices de cursos de bacharelado. A legislação vigente traz como implicação o reconhecimento dos cursos de licenciatura como um tipo específico de formação que se realiza nas universidades.

3.3. O perfil do professor a ser formado

O perfil do professor a ser formado deve considerar, além das finalidades e objetivos da educação superior, da educação básica e de suas diferentes etapas, as incumbências específicas desses profissionais, no interior das escolas, estabelecidas no artigo 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, que deverão preparar o professor para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;*
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;*
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;*
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;*
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;*
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;*
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.*

Desse modo, as incumbências dos professores da Educação Básica dispostas na Resolução definem o perfil do docente em função da especificidade do âmbito de atuação. Trata-se de inovações introduzidas pela legislação que constituem indicativos importantes para a construção dos projetos de formação de professores.

As propostas pedagógicas dos cursos deverão contemplar, então, nos seus currículos, atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem não só a formação nas áreas específicas, mas também atividades que permitam a participação crítica e comprometida com a construção, implantação e avaliação de projetos pedagógicos que visem a garantir

a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação oferecida pelas escolas de educação básica. A ampliação das incumbências do professor é um importante avanço, pois visa a romper com o parcelamento das atividades na escola e, conseqüentemente, a contribuir para uma atuação integrada de todos os profissionais.

Além de contribuir para a definição do perfil do professor, a ser formado com referência à sua atuação no interior das escolas, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura também devem garantir espaços para o desenvolvimento das competências estipuladas no Artigo 6º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, a saber:

I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A formação dos profissionais docentes, requerida pela contemporaneidade complexa, abrangente e, em conformidade com a legislação brasileira atual, exige a articulação da educação e a consolidação de valores éticos e sociais, assentados nos pilares da sociedade participativa e democrática comprometidos com a qualidade social e de vida da população. Nesse sentido, pressupõe uma educação para a cidadania, capaz de articular os projetos mais amplos, envolvendo a sociedade na dimensão local e global.

3.4. O lugar da formação

O lugar dos cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica é referendado na LDBEN como tendo base orgânica fundamental em uma Instituição de Ensino Superior. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, artigo 7º, p. 4, determina que:

I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização

- institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;*
- IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;*
- V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;*
- VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;*
- VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;*
- VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras [sic] de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.*

A formação dos professores, portanto, será realizada pela colaboração e cooperação entre as instâncias responsáveis pelas diversas áreas de conhecimento que compõem a estrutura curricular de cada licenciatura. Dessa forma, orienta-se para uma maior articulação entre os princípios norteadores, os sujeitos e as instâncias responsáveis pelas dimensões comuns e específicas, bem como um permanente estreitamento das relações estabelecidas entre os sujeitos e os *locus* de atuação dos futuros profissionais em processo de formação.

4. Princípios da Organização Curricular

Os princípios norteadores para organização curricular dos cursos de formação de professores são apresentados no Art. 11 da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP na forma de critérios:

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Os eixos devem ser compreendidos como elementos centrais e articuladores da organização curricular dos cursos, garantindo equilíbrio na alocação de tempos e espaços curriculares que atendam aos princípios da formação. Em torno deles, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p. 52, “*se articulam as dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação de formadores de formadores*”.

Considerando-se a importância dos eixos e das dimensões/âmbitos da formação profissional para a concretização dos princípios nos projetos dos cursos de licenciatura na UFES, cada um deles será, a seguir, apresentado.

4.1. Eixos

a) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

Os profissionais da área de educação, professores-formadores e futuros professores, precisam saber trabalhar com a diversidade. Cada aluno apresenta características específicas sócio-econômico-culturais e preferências idiossincráticas com relação ao processo de aprendizagem. No intuito de atender a essa diversidade, o professor em formação precisa desenvolver a capacidade de flexibilizar suas propostas de ensino. Para isso, precisará conhecer a pluralidade a partir de sua própria singularidade. O futuro professor deverá experimentar diferentes estratégias didáticas durante seu processo de formação, que estimularão reflexões e análises sobre o percurso de aprendizagem e as

diversas formas de organização do trabalho educativo. A experiência própria – entrelaçada ao pensar teórico e a observação da experiência do outro – estimulará uma visão maior das múltiplas possibilidades de se trabalhar o processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p, 52

[...] para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, [...] atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

A formação do professor não poderá ser limitada, tão-só, a aulas expositivas circunscritas às paredes de uma sala de aula. Uma pedagogia diferenciada, ativa, significativa e cooperativa exige uma gestão de classe mais ampla: a capacidade de gerenciar este espaço novo não poderá ser adquirida de forma apenas teórica, precisa ser experimentada na prática durante todo o transcorrer do processo de formação.

b) Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

A formação do professor ocorrerá por meio da construção coletiva do conhecimento e de competências fundamentados em ações compartilhadas. A autonomia profissional e intelectual depende da expressão de experiências e de conhecimentos individuais num ambiente

investigativo e apoiador de troca de opiniões diversificadas e de busca do aperfeiçoamento. Os cursos de licenciatura deverão criar dispositivos de organização curricular que favoreçam a aprendizagem colaborativa, a interação e a comunicação verdadeira entre professores formadores e professores em formação. Deve haver uma convivência interativa dentro da instituição, entre essa e o ambiente educacional e entre cursos e instituições diferentes.

c) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

O campo de atuação do profissional de educação requer domínio dos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino, articulados entre si e com os fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. Para que isso aconteça, apesar de apresentar uma nova proposta curricular no formato de grades que definem a distribuição de disciplinas, cada curso deve adotar critérios de organização que contemplem eixos articuladores que garantam uma integração maior de conteúdos historicamente construídos, uma contextualização dos conceitos em estudo e uma visão maior da amplitude e da densidade dos conteúdos específicos, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, item 3.3, p. 54:

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo

indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso, a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

d) O eixo que articula a formação comum e a formação específica

A organização da matriz curricular deve articular o conhecimento obtido na formação comum com aquele da formação específica, considerando o público junto ao qual o futuro professor atuará, de conformidade com o que recomenda o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, item 3.4, p. 55:

A organização curricular dos cursos [...] deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;

b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;

c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;

d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como: crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais ou classes multisseriadas; educação especial; educação indígena.

e) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa

A matriz curricular deve incluir espaços e tempos que garantam a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação para garantir a superação da concepção segundo a qual:

[...] os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p. 54).

O professor-formador e o aluno do curso de licenciatura precisam distinguir entre o conhecimento que é objeto de ensino e a sua expressão escolar. O profissional de educação deverá ser capaz de

selecionar e organizar conteúdos de acordo com seus objetivos de ensino e as necessidades dos alunos, sabendo, para tanto, montar situações de aprendizagem que favoreçam a construção do saber. O professor em formação precisará compreender, com clareza, a relação entre o que está aprendendo no curso de licenciatura e o que ensinará no futuro. E, para garantir isso, os cursos de licenciatura deverão oferecer oportunidades para a reinterpretação dos conteúdos em estudo, de acordo com diversos contextos escolares.

f) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

O curso de licenciatura deverá garantir instrumentos e referenciais que potencializem a capacidade de refletir sobre a ação, ampliando assim os horizontes da compreensão do mundo. É nessa perspectiva que se coloca o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP (p.56), que, ao dispor sobre as dimensões teóricas e práticas dos cursos de licenciatura, abre a discussão da seguinte forma:

“Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, resignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados;

para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz."

O mesmo Parecer, no item 3.6 p. 57-58, recomenda que os cursos de formação ofereçam oportunidades aos professores em formação de refletirem sobre esse processo, colocando em prática os conhecimentos que aprenderem:

a) no interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua

aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

b) em tempo e espaço curricular específico, [por meio da] coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas.

c) nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica (ênfase adicionada).

Dessa forma, a fim de explicitar a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, os cursos de licenciatura devem incluir na sua programação propostas interdisciplinares de trabalho, elaboradas de forma colaborativa, e situações de aprendizagem desafiadoras, que exijam a aplicação e a investigação na prática de conceitos teóricos em estudo.

4.2. Âmbitos do conhecimento profissional do professor

A formação deve incluir uma discussão permanente acerca do processo de socialização e de construção da identidade profissional de professores para que o futuro professor, ao se inserir no mercado de trabalho, aja como profissional e encare o magistério como profissão que ocupa um lugar específico na sociedade.

Os âmbitos do conhecimento definidos na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2001 – CNE/CP referem-se aos conhecimentos exigidos e necessários para o desenvolvimento profissional do futuro docente. Esses conhecimentos devem “*propiciar a inserção [do professor em formação] no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicos e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência*” (ARTIGO 6º, §3º, p.3), São eles:

l) Cultura geral e profissional

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, no artigo 2.3.1 (p. 44-45)

[...] uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Esse parecer refere-se aos conhecimentos sobre as diferentes produções culturais como cultura popular, erudita e de massas, a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo e aos aspectos da cultura profissional, incluindo temas como tendências da educação, do papel do professor no mundo atual e aprendizagem de tecnologias de informação e comunicação. Esses conhecimentos podem ser integrados aos componentes curriculares que perfazem as 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais, incluindo participação em seminários, congressos,

projetos de pesquisa e projetos de extensão voltados para a formação do licenciando.

II) Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, artigo 2.3.2, p. 45-46:

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual, tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais.

Esse parecer refere-se ao desenvolvimento humano e à forma como diversas culturas caracterizam as diferentes faixas etárias: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Inclui também o conhecimento sobre educandos que apresentem necessidades educacionais especiais e as especificidades das comunidades indígenas. O mesmo artigo enfatiza que:

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar. [...] São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

III) Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento [...] [das] questões sociais atuais que permeiam a prática educativa (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p. 45).

A fim de garantir a construção de conhecimentos necessários para possibilitar uma participação social efetiva, o professor em formação precisa sempre refletir sobre essas questões.

IV) Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino

Abrangem conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica, observando-se as orientações curriculares vigentes (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio). A escolha dos conteúdos relacionados a esse âmbito deve levar em

conta: a) a visão ampliada da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir; b) o domínio abrangente de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica; c) as diversas conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com os de outras áreas.

V) Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (Parecer 09/2001 – CNE, p. 47).

Assim, esse âmbito deverá ser sobremaneira considerado na elaboração das Propostas Pedagógicas dos Cursos, por contemplar muitos dos temas atuais da educação, advindos das pesquisas que se ativeram às questões educacionais comuns ao atual contexto cotidiano dos múltiplos fazeres docentes.

VI) Conhecimento advindo da experiência

Este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas do magistério, construído em articulação constante com o conhecimento teórico. Os componentes curriculares que integram esse âmbito devem levar em consideração a natureza da dimensão prática explicitada na legislação em vigor. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, artigo 2.3.6, p. 49:

O que está designado como conhecimento advindo da experiência é [...] o conhecimento construído "na" e "pela" experiência. [...] Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a "ser" professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que [sic] as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

4.3. Carga horária dos cursos e orientações para organização da matriz curricular

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2002 – CNE/CP instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em, **no mínimo, 2.800** (duas mil e oitocentas) horas,

devendo ser integralizada em, **no mínimo**, 3 (três) anos letivos, obedecendo aos 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB. Essa carga horária deverá considerar as especificidades dos cursos noturnos que poderão ser integralizados em, no mínimo, 3 (três) anos e meio, sempre sem prejuízo de sua qualidade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2002 – CNE/CP determina que a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Portanto, as cargas horárias referentes à prática como componente curricular 400 (quatrocentas) horas, ao estágio curricular supervi-

sionado 400 (quatrocentas) horas e às atividades acadêmico-científico-culturais 200 (duzentas) horas deverão permanecer inalteradas, conforme estipuladas na legislação. As reformulações curriculares que contemplarem uma carga horária mínima superior a 2.800 (duas mil e oitocentas) horas deverão levar em consideração que poderá somente ser alterada a carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Além dessas definições, a Resolução do do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, no Parágrafo único, do art. 11, define assim o tempo das dimensões pedagógicas:

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (ênfases adicionadas).

Sendo assim, caberá a cada Colegiado de Curso, na proposição do seu Projeto Pedagógico, explicitar a distribuição da carga horária referente à dimensão pedagógica.

4.4. Prática como componente curricular

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, p. 57, explicita que a prática deve ser entendida como “*situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundas de diferentes experiências,*

em diferentes tempos e espaços curriculares". Em razão desse entendimento, o mesmo parecer detalha os três níveis de prática que devem ser contemplados na organização curricular dos cursos de licenciatura. São eles: a) no interior das disciplinas, como já existe na carga horária TEL das disciplinas (essa não entra para o cômputo das 400 (quatrocentas) horas da coordenação da dimensão prática e nem para o das 400 (quatrocentas) horas do Estágio Curricular Supervisionado); b) como "*coordenação da dimensão prática*"; c) como Estágio Curricular Supervisionado, sendo um componente curricular obrigatório, que será tratado no item 4.5.

Com relação à prática no interior das áreas ou das disciplinas, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP estabelece a necessidade de articulação constante entre teoria e prática. Nesse sentido, deixa claro que todas as atividades curriculares devem contemplar a dimensão prática e não apenas as disciplinas pedagógicas.

No que se refere à coordenação da dimensão prática, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP define:

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos

(Art. 13 da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP).

Dessa forma, a coordenação da dimensão prática é um componente curricular, devendo ser trabalhada permanentemente em tempo e espaço curricular específicos. A coordenação da dimensão prática é espaço curricular caracterizado, no parecer normativo do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001 – CNE/CP, como um lugar de atuação coletiva e integrada com a função de promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão. Assim, deverá ocorrer desde o início do processo formativo e estender-se ao longo de todo o curso. De acordo com os Pareceres do Conselho Nacional de Educação nos 09/2001 e 28/2001 – CNE/CP, a prática como componente curricular possui garantida a carga horária de 400 (quatrocentas) horas distribuídas ao longo do curso.

Assim, o Projeto Pedagógico de cada curso de licenciatura definirá a constituição, a organização, as formas de implementação e o acompanhamento da dimensão prática.

4.5. Estágio Curricular Obrigatório

O estágio curricular obrigatório constitui um momento fundamental da formação profissional que deve ser desenvolvido em ambientes autênticos de trabalho, permitindo assim que os conhecimentos adquiridos na universidade sejam experimentados no ambiente onde o professor em formação trabalhará no futuro. Dessa forma, o estágio se torna um elemento de integração teórico-prática e de aperfeiçoamento técnico, cultural e científico, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/CP, p. 10:

[...] o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência.

O estágio curricular obrigatório definido no artigo 82 da Lei 9394/96 deve, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 – CNE/CP, ser realizado em escolas de Educação Básica, respeitando-se o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. O estágio deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela instituição formadora e a escola campo de estágio.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/PC preconiza que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório que articula intrinsecamente a prática e o trabalho acadêmico, não devendo ser entendido como atividade isolada, nem descontextualizada das demais atividades curriculares. Logo, confere créditos aos licenciandos, pois está vinculado ao trabalho acadêmico que se efetiva para integralização de créditos e à carga horária exigida para atuação profissional.

O estágio é o momento da formação profissional do licenciando que deve se dar pelo exercício direto *in loco* ou pela participação do discente em ambientes próprios da área profissional, objeto da sua formação. Deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor-formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino. Visa não somente à regência em sala de aula, mas também à reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar, a exemplo de elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização de turmas, organização de tempos e espaços escolares.

A responsabilidade pela formação do licenciando, que inclui o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório, deve ser da Universidade, que é a principal responsável pela oferta e garantia de uma formação de qualidade. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 – CNE/CP, p. 11, afirma que: *“Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização.”*

O mesmo parecer também preconiza que, ao mesmo tempo que os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas da Educação Básica para a realização do estágio curricular supervisionado, em contrapartida, as universidades devem assumir um papel relevante na formação continuada dos docentes em atuação na escola, como se observa ainda nesse parecer:

[...] Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que [...] a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproca no campo do estágio curricular supervisionado.

No âmbito da UFES, a prática como componente curricular e o estágio curricular obrigatório devem tornar-se objeto de estudo de um Núcleo Articulador, constituído por representantes dos colegiados que ofertam cursos de licenciatura e vinculados administrativamente à PROGRAD. Esse Núcleo de articulação permanente deve cumprir a função de pensar coletivamente a formação docente, a formação de formadores, a relação teoria e prática, a interface entre formação comum e formação específica e outros problemas comuns aos cursos de licenciatura. Além disso, esse Núcleo deve ser responsável pela efetivação de convênios entre a UFES e as instituições que recebem os estagiários – futuros professores – agentes que se quer hábeis a contribuir como sujeitos ativos à transformação da sociedade em contextos mais justos para a convivência entre seus pares, nos processos civilizatórios e históricos, em permanente construção.

5. Das Orientações Finais

As concepções e orientações contidas nas presentes diretrizes deverão nortear todas as Propostas Pedagógicas dos cursos de licenciaturas da UFES, ofertados nas modalidades presenciais e aberta e à distância (EAD), dos cursos que optarem por oferecer disciplinas semi-presenciais, que totalizem até 20% (vinte por cento) da carga horária na modalidade EAD, em atendimento à Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p.34 que regulamenta o disposto no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estas Diretrizes deverão nortear também as Propostas Pedagógicas dos cursos que optarem “*por assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior [...] reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas*”, – também em processo de regulamentação pela UFES – em atendimento à Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

6. Relação Das Bases Legais Norteadoras À Elaboração De Projeto Pedagógico De Um Curso De Licenciatura

1) Constituição Federal

2) LDB – Lei 9.394 de 20/12/96

2.1 Art. 61 – Aproveitamento de formação e Experiências

2.2 Art. 65 – PE de 300 (trezentas) horas no mínimo

2.3 Artigo 82 – Estágio

3) Lei nº 10.172, de 9.01.2001 que aprovou o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).

4) Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001

– CNE/CP – de 08 de maio de 2001

Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

5) Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001

– CNE/PC – de 02/10/2001

Assunto: Dá nova redação ao Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 21/2001 – CNE/PC, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

6) Resolução CNE/CP Nº 01 – de 19/02/2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

6.1 – Artigos 12 e 13

7) Resolução CNE/CP Nº 02 – de 19/02/2002

Institui a carga horária dos Cursos de Licenciaturas de Graduação Plena, de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior.

7.1 – 1.800 (mil e oitocentas) horas de conteúdos

7.2 – 400 (quatrocentas) horas de Prática

7.3 – 400 (quatrocentas) horas de Estágio

7.4 – 200 (duzentas) horas extras – atividades acadêmico-científica-culturais

8) Bases Legais que se voltam à Formação de Professores na UFES na Modalidade Aberta e à Distância – EAD

8.1 – Projeto de Curso, Pareceres e Resoluções do CEPE/UFES

9) Diretrizes Curriculares para Formação de Professores na UFES

9.1 – Eixos Norteadores

Ênfase: letras C; E; F – páginas 21-22

9.2 – Âmbitos do Conhecimento Profissional do professor

Ênfase: Item D – página 25

9.3 – Concepção

Ênfase: item 4.5 – páginas 29-30

- 10) Projetos de Ensino – Aprovados pelo Centro de Educação
– PROGRAD

- 11) Projetos de Estágio – Aprovados pelo Centro de Educação
– PROGRAD

- 12) Resolução CEPE Nº 49/2003 – de 22/12/2003 – Estabelece Normas
para Alocação de Vagas de Docentes Efetivos da UFES
12.1 – Artigos 10 e 11.

- 13) Pareceres Normativos do MEC/CNE/CP para os Cursos de Licenciaturas (Obs. Considerar o que prescreve o parecer sobre as especificidades de cada um dos cursos).

- 14) Diretriz Curricular para os cursos de graduação (considerar, também, as especificidades de cada um dos cursos).

- 15) Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, publicada no DOU de 13.12.2004, Seção 1, p. 43 – Regulamenta a oferta de carga horária à distância em disciplinas presenciais.

7. Relação Dos Documentos Complementares A Serem Considerados Na Elaboração Da Proposta De Cursos De Licenciaturas Da UFES

- 1) Referenciais Curriculares para a Educação Infantil
- 2) Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Ênfase: Temas Transversais
- 3) Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental – Séries Finais – Ênfase: Temas Transversais
- 4) Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) – Ensino Médio
- 5) Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio
- 6) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores

nossas ideias, dos nossos posicionamentos. Colocamos apenas as iniciais do nome para preservar a identidade dos depoentes.

(...) S., você não conseguiu trabalhar com o mapa do google, é isso? Não 'tem problema, você pode trabalhar com o mapeamento que achar melhor. No meu estágio trabalhei com o mapa da lista telefônica (arranquei as páginas e fui colando, montando a região toda) e você pode fazer o seu próprio mapa, desenhar em um papel, ir montando, colando, etc...

(...) A maior importância de trabalhar em grupo é que um membro socorre o outro. Foi isso que aconteceu, H,R. e eu, nos encontramos no domingo último e foi maravilhoso porque tiramos muitas dúvidas, tiramos fotos e fizemos o mapeamento do bairro. Portanto, é muito gratificante o trabalho em grupo.

(...) Professora, vou ter que encontrar outro meio de fazer o mapa de minha cidade, pois não tem o mapa dela. Olhos D'água município de Alexânia-Go

(...) consegui abrir o link "satélite" e já localizei diversos pontos da minha cidade através dele, tais como, fórum, rodoviária, escolas, mercados, etc., porém não consigo agora é abrir o documento que explica o que fazer nesta atividade;(...) Já enviei uma mensagem para o suporte e ainda não obtive resposta, estou no aguardo.(...) S.D.

(...) Professora, tive que fazer o mapa desenhado, pois a minha cidade está sem visualização devido a defeitos nas fotos de satélite. Já está pronto, agora falta levantar os dados culturais existentes. Já fizemos uma entrevista com o Professor Armando, residente aqui há muitos anos, ele nos falou sobre a criação da Feira de Troca-Troca, é tipo uma

feira que os artesões trocam seus trabalhos com as pessoas, roupas calçados, os mais valiosos são vendidos a dinheiro. Muito difícil este trabalho. Meu grupo é integrado por mim, a Camélia e a Érica.

(...) resolvi meu problema, eu não conseguia abrir meu arquivo.

(...) Oi! Estou com o V. e a C. no grupo, como o colega disse não esta sendo fácil, mas enriquecedor pra todos nós... Até o termino do trabalho tenho certeza que aprenderemos muito e iremos passar tudo que aprendemos com muito prazer! Até lá!

É interessante olharmos para esses diálogos estabelecidos nesse ambiente de educação a distância. Aqui percebemos o quanto o sentido de colaboração esteve presente e o quanto essa iniciativa nos colocou frente a um posicionamento tão importante na educação contemporânea, que é do aprender em parceria, aprender com o outro, aprender a aprender. Essa prática que se vai tornando teoria mostra o quanto se pode contribuir para que o outro veja, faça, inicie outros processos de trabalho a partir de cada experiência individual. Essa questão nos coloca frente ao conceito de “inacabamento” tão enfatizado por Paulo Freire ao longo de sua obra, cujo pensamento também afirma que

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e de