



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Estágios 1 a 5 – UNIRIO

Volume único

Dayse Martins Hora
Gianine Maria de Souza Pierro
José Nunes Fernandes



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Apoio:

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **NOVA
CEDAE**

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UENF - Shirlena Campos de Souza Amaral

UERJ - Solange Medeiros Pitombeira de Lucena

UNIRIO - Leonardo Vilela de Castro

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

AValiação DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

Departamento de Produção

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Fábio Rapello Alencar

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Carolina Godoi

Elaine Bayma

Renata Lauria

Thelenayce Ribeiro

ASSISTENTE

DE PRODUÇÃO

Ronaldo d'Aguiar Silva

DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Sanny Reis

ILUSTRAÇÃO E CAPA

Clara Gomes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

H811e

Hora, Dayse Martins.

Estágio 1 a 5 - UNIRIO: volume único / Dayse Hora Martins, Gianine Maria de Souza Pierro, José Nunes Fernandes. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013. 122p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-685-5

1. Estágio supervisionado. I. Pierro, Gianine Maria de Souza. II. Fernandes, José Nunes. III. Título

CDD: 372.27

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

Gustavo Tutuca

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE

Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Ricardo Vieira Alves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Orientações gerais sobre Estágio Curricular Supervisionado _____ 7

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Introdução: Unidades 1 e 2 _____ 11

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidades 3 e 4 23

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 5

Educação Infantil _____ 35

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 6

O estágio na formação para a Educação de Jovens e Adultos _____ 59

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 7

Ensino Médio – modalidade Normal _____ 71

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 8

Ensino Fundamental – anos iniciais: o estágio na formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental _____ 87

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 9

Educação em contextos não escolares _____ 95

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Unidade 10

Gestão escolar no contexto do estágio _____ 103

Dayse Martins Hora / Gianine Maria de Souza Pierro /

José Nunes Fernandes

Referências _____ 111

Orientações gerais sobre Estágio Curricular Supervisionado

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

Meta

Apresentar informações e orientações gerais em relação à prática de estágio, bem como para a realização de cada estágio.

objetivos

Esperamos que, após o estudo deste conteúdo, você seja capaz de:

1. reconhecer a definição, as características e o campo do Estágio Supervisionado, bem como as suas orientações básicas;
2. identificar as condições mínimas para cursar o componente curricular Estágio Supervisionado 1 a 5;
3. analisar os procedimentos de estágio, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Pré-requisito

Para a realização ampla do Estágio Supervisionado, você deverá conhecer todas as informações constantes do *Guia de Estágio*, voltado para cada ênfase que, a cada semestre, você poderá encontrar nos polos e na plataforma CEDERJ.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

UNIDADE 1

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Como está programado o estágio do curso de Pedagogia?

Perfil do aluno de estágio.

UNIDADE 2

CAMPO, FUNÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

Carga horária / cronograma geral – Desenho curricular.

UNIDADE 3

AVALIAÇÃO

Iniciando a conversa sobre avaliação.

Avaliando o processo e o produto do estágio.

3.1 Algumas questões sobre avaliação.

3.2 Procedimentos de avaliação no estágio.

3.3 Estrutura de avaliação do estágio em cada ênfase.

3.4 Avaliar o estágio nos diferentes aspectos.

UNIDADE 4

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

Bibliografia indicada dos autores citados.

Pesquisa na internet.

a) Associações de Educação.

b) Revistas (com textos completos na internet).

c) Outras referências sobre educação.

Legislações (leis, pareceres, resoluções) que regem o Estágio Curricular Supervisionado no Brasil.

UNIDADE 5

ÊNFASE: EDUCAÇÃO INFANTIL

Contextualização

Bibliografia de Referência

UNIDADE 6

ÊNFASE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Contextualização

Bibliografia de Referência

UNIDADE 7

ÊNFASE: ENSINO MÉDIO – MODALIDADE NORMAL

Contextualização

Bibliografia de Referência

UNIDADE 8

ÊNFASE: ENSINO FUNDAMENTAL

Contextualização

Bibliografia de Referência

UNIDADE 9

ÊNFASE: EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

Contextualização

Bibliografia de Referência

UNIDADE 10

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ESTÁGIO

Gestão e Estágio

Bibliografia de Referência

Introdução: Unidades 1 e 2

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

INTRODUÇÃO

Este manual tem como objetivo apresentar o componente curricular Estágio Supervisionado do curso semipresencial em Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO. Apresenta, portanto, não somente informações e orientações gerais em relação à prática de estágio. Mas para a realização de cada período é imprescindível a leitura atenta do *Guia de Estágio*, voltado para cada ênfase. A cada semestre, você poderá encontrar nos polos e na Plataforma do CEDERJ. O estágio é um momento privilegiado para que você, aluno de formação docente, esteja envolvido exercitando, compreendendo e refletindo as questões da ação pedagógica.

“É através do estágio que se pode ter uma visão de todo o processo educativo e pedagógico referente à instituição de ensino. As atividades realizadas são de grande importância para nosso crescimento profissional, sendo o Estágio um componente curricular fundamental em um curso de formação de professores” (Raquel, São Fidélis).

Esse processo deve favorecer um mergulho na realidade da aprendizagem escolar e dos espaços educacionais não escolares para exercitar seu olhar investigativo, tendo como foco a formação de um profissional reflexivo e crítico, capaz de elaborar e desenvolver propostas de ação que acreditamos seja seu projeto profissional também.

“A realização do estágio me possibilitou um acréscimo profissional nas minhas atitudes, sobre a importância de termos um olhar crítico e reflexivo que nos leve a ver e descobrir coisas que antes eu não havia observado” (Elizabeth, Rio das Flores).

O estágio ainda, quando entendido como um laboratório, se reveste de um bom momento para revisitar as teorias estudadas no curso, ou mesmo acrescentar concepções outras, a fim de que você possa construir para si um sentido, a partir de seus conhecimentos teórico-práticos, isto é, elaborar e apropriar-se do seu fazer docente.

Bom trabalho a todos!

“O estágio foi de grande relevância, nos trazendo maior visão de mundo. Através dele refletimos sobre a necessidade de os profissionais estarem em constante renovação, procurando atualizar-se e unificando teoria e prática” (Maristela, Bom Jesus de Itabapoana).

UNIDADE 1: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Estágio Supervisionado, como entendemos hoje, deve possibilitar um envolvimento experiencial e interativo dos discentes com a prática docente, criando condições de aprendizagem que podem propiciar a aquisição de saberes profissionais.

“O estágio nos possibilita a oportunidade de refletirmos sobre a educação, não somente como educadores, mas como espectadores, e ao mesmo tempo como sujeitos da ação, que muitas vezes, na correria cotidiana, não temos tempo para refletir sobre nossa ‘praxis’ pedagógica, refletida em nossos colegas de profissão” (Mary, Bom Jesus de Itabapoana).

Historicamente podemos reconhecer nas práticas de estágio diferentes intervenções pedagógicas, de acordo com as circunstâncias das políticas educacionais e dos contextos sociais que o definiram, considerando tanto as questões práticas como conceituais sobre o estágio.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes definindo que:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

A LDBEN de 1996 insiste na valorização do magistério e ressalta a questão do padrão de qualidade a fim de buscar consistência à formação dos profissionais do ensino.

E os pareceres do Conselho Nacional de Educação que regulamentam as diretrizes para a formação de professores entendem o Estágio Curricular Supervisionado como o tempo de aprendizagem em que, através de um período de permanência do aluno em algum lugar ou ofício, aprende a prática do mesmo para depois vir a exercer uma profissão ou ofício. Desta forma supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Isso reforça a dimensão de estágio em processo, ao longo do curso com supervisão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDBEN/96 é a terceira LDBEN publicada no Brasil. A primeira LDBEN foi publicada em 1961 (Lei nº 4.024/61), a segunda em 1971 (Lei nº 5.692/71), que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. A atual LDBEN (Lei 9.394/96) é fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos, trazendo muitas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Lei nº. 9.394/96, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parecer CNE/CP 27, Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Supervisão no Estágio Curricular Supervisionado

Supervisão indica acompanhamento, um tipo de orientação por um profissional, no nosso caso, um profissional da UNIRIO, ou seja, os procedimentos de estágio nas instituições (escolas e outras instituições) – observação, registro, participação, investigação e docência – são supervisionados por professores coordenadores e tutores. A supervisão das atividades a serem realizadas no estágio está relacionada:

- (1) aos procedimentos de observação, participação, formas de registro, investigação, planejamento e desenvolvimento de aulas e/ou projetos de trabalho a serem realizados na escola;
- (2) ao acompanhamento das atividades desenvolvidas e sua integração com a escola, o aluno e o professor;
- (3) à análise periódica dos registros para a elaboração do Relatório de Estágio;
- (4) à orientação das formas de análise das informações coletadas, estabelecendo um diálogo entre as fontes teóricas do conhecimento e a realidade observada, favorecendo a articulação e a reflexão entre as dimensões teóricas e as práticas;
- (5) à promoção de momentos de discussão coletiva e à análise de práticas vivenciadas na realização do estágio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006) propõem como orientação geral para o estágio a capacitação dos alunos no desempenho de todas as atividades relacionadas com a vida escolar, desde aquelas relacionadas com a gestão até a efetiva regência, desenvolvendo sua autonomia e iniciativa profissional por meio de intervenções práticas.

Desta maneira o Estágio Curricular Supervisionado se apresenta como um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, caracterizando-se, assim, pelo desenvolvimento de atitude investigativa já que envolve a reflexão e a intervenção na vida escolar, dos professores, dos alunos, da sociedade.

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas no estágio são aquelas nas quais as interações acontecem:

- (a) entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do ser humano;
- (b) voltadas para a estrutura dos processo de ensino e aprendizagem;
- (c) nas ações onde se atualizam saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação desses saberes;
- (d) nos processos de gestão escolar na suas diversas dimensões.

“O estágio nos proporciona a oportunidade de conhecer as instituições de ensino de uma forma diferente, pois até então só as conhecíamos como alunos, e podemos ver o outro lado da “moeda”, o seu funcionamento, as normas e regras a serem seguidas, e isso nos dá uma nova visão para conhecer as dificuldades e o enorme trabalho que é fazer uma escola funcionar” (Rita de Cássia, São Fidélis).

O estágio destaca a valorização da presença participativa do estagiário nos ambientes educativos. Portanto, não se trata de uma prática com o intuito de angariar recursos para a sobrevivência do estudante ou uma forma de aproveitá-lo como mão de obra barata e disfarçada. Não. O estágio é reconhecido como etapa e processo na formação docente que se dá nas unidades de ensino ou nas instituições que promovem processos educativos na sociedade.

Por se tratar de um componente curricular, o estágio não é uma atividade facultativa, ao contrário, é uma das exigências para a obtenção do diploma de professor. Tem carga horária e avaliação bem definida no currículo do curso integrando o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO.

⇒ Como está programado o estágio do curso de Pedagogia?

O estágio neste curso está programado para acontecer em 5 (cinco) semestres letivos, a partir do 4º período, voltado para os segmentos escolares e aos espaços educacionais não formais. Assim, o estágio tem como ênfase: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio (modalidade Normal), Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação em contextos não escolares.

Não há uma relação de hierarquia ou pré-requisitos entre os períodos de estágio, mas eles estão distribuídos no desenho curricular do curso de Pedagogia articulados com as disciplinas consideradas pré-requisitos para a realização de cada ênfase do estágio. Assim, os pré-requisitos dizem respeito a disciplinas exigidas para cursar cada ênfase do estágio, a saber:

Quadro 1.1: Ênfases de estágio e seus pré-requisitos

Estágio – ênfases	Pré-requisitos – disciplinas
Educação Infantil	Educação Infantil 1 e 2
Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos
Ensino Médio	Não tem pré-requisito
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Língua Portuguesa na Educação 1 Língua Portuguesa na Educação 2 Matemática na Educação 1 Matemática na Educação 2 Ciências Naturais na Educação 1 Ciências Naturais na Educação 2 Geografia na Educação 1 Geografia na Educação 2 História na Educação 1 História na Educação 2
Educação em contextos não escolares	Gestão 1 Gestão 2 Pedagogia em contextos não escolares

Outra questão que configura a concepção de estágio neste curso é a discussão sobre Gestão Escolar presente em todas as ênfases. Entendida como uma ação da docência, a concepção de gestão, na atualidade, perpassa direta ou indiretamente todas as práticas educativas e se coloca para o professor como uma das dimensões de seu fazer.

“Foi ótimo fazer o estágio, me fez conhecer não só um lado desconhecido quanto ao funcionamento da escola, como também um Projeto Político – Pedagógico. Assim, conheci uma coisa da qual só tinha ouvido falar” (Laura, Pirai).

⇒ Perfil do aluno de estágio

Do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO participam todos os alunos regularmente inscritos e selecionados pelo sistema vestibular do Consórcio CEDERJ. Portanto, são alunos que estão iniciando sua formação, não havendo distinção quanto a possíveis formações anteriores dos alunos. Ao concluir o curso, os alunos estão habilitados como professores para atuarem na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio na modalidade Curso Normal, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e em contextos não escolares.

“Como não leciono, nem desenvolvo nenhum trabalho relacionado à educação, foi através do estágio que tive a oportunidade de descobrir e vivenciar os procedimentos e práticas desenvolvidos na unidade escolar. A realização do Estágio foi de grande importância para meu aprendizado, pois busquei recolher informações concretas a fim de poder analisá-las e estabelecer conclusões que reordenassem minhas necessidades como educadora em formação” (Ângela, Bom Jesus de Itabapoana).

UNIDADE 2: CAMPO, FUNÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

Os estágios abrangem os diversos conteúdos e práticas docentes construídas no decorrer desta formação. Este campo de atuação tanto pode acontecer nas instituições escolares como também nos espaços de educação não escolares ou não formais e será determinado de acordo com a ênfase na qual o aluno se inscrever.

“A realização do estágio sempre é um desafio. Minha dificuldade e preocupação é entender de forma clara o que deve ser feito. No princípio tive uma certa aflição por nunca ter lecionado mas, com a tutoria, os pontos obscuros vão sendo compreendidos” (Marta, Bom Jesus de Itabapoana).

Considerando a dimensão sistêmica da educação, o estágio também poderá acontecer nas unidades administrativas da educação pública: secretarias, diretorias, coordenadorias de ensino da rede estadual ou municipal, conselhos municipais de educação, conselhos gestores do Fundeb e outros órgãos técnicos e administrativos do poder público ligados à Educação; entidades de classe dos profissionais da educação e ainda outras modalidades de contextos educativos voltados, por exemplo, para alfabetização e educação continuada de jovens e adultos, educação inclusiva daqueles com necessidades educativas especiais, educação de crianças e jovens em situação de risco, entre outras.

Atendendo ao edital de seleção do vestibular do CEDERJ e ao Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, o estágio nas escolas deve ser realizado nas instituições públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro de forma planejada e sistematizada, tendo em vista uma visão da realidade escolar e das práticas escolares. Já em contextos não escolares, o estágio deve ser realizado em instituições que atendam pessoas de diversos níveis e idades em projetos educacionais e educativos, como igrejas, ONGs, associações, centros comunitários, clubes, empresas, entre outros.

Para que você possa realizar estágios nessas instituições é necessário que se estabeleça um vínculo formal entre as partes envolvidas: escolas ou instituições e a UNIRIO. É necessário então a apresentação de

documentação específica: Carta de Apresentação e Termo de Aceitação. Estes formulários podem ser encontrados aqui no Manual de Estágio e no *Guia de Estágio* (Anexos) e também podem ser acessados via Plataforma. Eles garantem sua entrada e permanência no estágio e devem ser entregues no polo em data apresentada no Cronograma de Estágio.

O Cronograma de Estágio está disponibilizado na plataforma e prevê a distribuição das atividades no semestre, trazendo também os prazos de entrega de relatórios.

Em se tratando de um curso semipresencial, a orientação e supervisão do estágio é de responsabilidade dos coordenadores e tutores presenciais e a distância do curso na UNIRIO. Dessa forma, se faz necessário que algumas atividades de orientação e supervisão sejam realizadas nos polos onde se encontram aspectos importantes de todo este processo: as atividades presenciais como momentos de planejamento, sínteses, revisões, divulgação de resultados, proposições e avaliações. De forma sistematizada, as atividades presenciais estão propostas no *Guia de Estágio* elaborado por cada equipe – coordenadores e tutores, atendendo a uma determinada ênfase do estágio.

⇒ Carga horária / Desenho Curricular

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIRIO/CEDERJ/UAB

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Desenho Curricular

Curso de Pedagogia a Distância (Licenciatura)

PERÍODO RECOMEN- DADO/ EIXOS	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P7	P8
Formação Teórico- Prática a Distância	Filosofia e Educação	História da Educação	Artes Visuais e Educação	Música e Educação	Currículo	Metodologia da Pesquisa	Corpo e Movimento	TCC2
				OPTATIVA 1	OPTATIVA 2	OPTATIVA 3	OPTATIVA 4	
	Psicologia e Educação	Educação e Trabalho	Informática em Educação	Educação de Jovens e Adultos	Geografia na Educação 1	Geografia na Educação 2	Avaliação e Educação	
	Informática Instrumental	Didática	Matemática na Educação 1	Matemática na Educação 2	Ciências Naturais na Educação 1	Ciências Naturais na Educação 2	Práticas Educativas em Contextos Não Escolares	Linguagem Brasileira de Sinais
	Português Instrumental	Educação Infantil 1	Língua Portuguesa na Educação 1	Língua Portuguesa na Educação 2	História na Educação 1	História na Educação 2	TCC1	OPTATIVA 6
	Educação Especial	Sociologia e Educação	Educação Infantil 2	Teatro e Educação	Alfabetização 1	Alfabetização 2	OPTATIVA 5	OPTATIVA 7
	Educação a Distância	Políticas Públicas em Educação	Gestão 1	Gestão 2	Literatura na Formação do Leitor	Imagem e Educação		Dinâmica e Organização Escolar
Estágio (300 h)				Estágio – Educação Infantil	Estágio Educação de Jovens e Adultos	Estágio – Ensino Médio Modalidade Normal	Estágio – Ensino Fundamental: Anos Iniciais	Estágio – Educação em Contextos não Escolares
Atividades Complementares (100 h)		Seminário de Práticas Educativas 1	Seminário de Práticas Educativas 2	Seminário de Práticas Educativas 3	Seminário de Práticas Educativas 4	Seminário de Práticas Educativas 5	Seminário de Práticas Educativas 6	Seminário de Práticas Educativas 7

Os tons de cinza indicam os pré-requisitos de cada ênfase de estágio.

Observando o Desenho Curricular do curso, o estágio inicia-se no 4º período e para sua realização estão destinadas 60 horas de atividades por período. As orientações sobre o planejamento, a organização e a distribuição das atividades de estágio estão especificadas no *Guia de Estágio*.

Quanto às questões da prática de estágio propriamente dita, consideramos que, essas práticas revestem-se de um aspecto investigador, o que significa promover a reflexão tanto em ação como sobre esta ação contribuindo para a aquisição de conhecimento sobre como ensinar e também quanto à conscientização de crenças relativas ao ensino de maneira a promover o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estagiário.

Entendemos ainda que os questionamentos e reflexões provocados sobre as condições em que se desenvolve o estágio, tanto no que se refere ao trabalho docente como sobre as situações de aprendizagem, devem contribuir para a formação do aluno estagiário. Outro aspecto para a qualidade de formação que o estágio proporciona é a compreensão sobre a influência da sociedade na vida escolar e o reconhecimento das diferentes culturas em que se inserem alunos e professores.

Assim, o Estágio Supervisionado, para além de criar condições para a aprendizagem do ensino através da ação, deve constituir-se numa oportunidade para os estagiários aprenderem a investigar as práticas docentes inclusive a divulgação de resultado das suas experiências e reflexões que acontecem nas situações de observação e participação em escolas e instituições.

"Aprendi muito a cada período do estágio. Conhecer outras realidades, viver o cotidiano de nossa escola, principalmente a escola de outro estado. Cada etapa me fez refletir o que estava fazendo, para que fazia e por que fazia. Sem dúvida foi um tempo de muitas aprendizagens e de remexer os meus conceitos, balançar com as minhas certezas, me fez mudar, renovar, inovar. A troca de experiências durante os estágios muito significativa, me entender com as professoras regentes, alunos, diretor e demais funcionários. Aprendi também a valorizar a leitura de mundo, que como diz Paulo Freire a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Aprender a rever a prática pedagógica ou autoavaliar-se faz com que possamos corrigir erros, conscientizar que aprendemos sempre e nunca saberemos tudo, a entender melhor nossas crianças, a amar mais a profissão que escolhemos" (Magda, Volta Redonda, fragmento de relatório de estágio).

Unidades 3 e 4

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

UNIDADE 3: AVALIAÇÃO

Iniciando a conversa sobre avaliação

Avaliar é julgar o valor de alguma coisa. O ato de avaliar é de fato o mais difícil da atividade pedagógica. Mas a dificuldade para realizar uma avaliação não é exclusiva do fazer educacional. Na verdade, todos nós temos dificuldades na hora de avaliar qualquer coisa em nosso dia a dia. Temos dificuldades para avaliar o que tem maior importância, se nos dedicamos à vida profissional ou aos estudos; se vamos ao cinema ou ao teatro; se é melhor colocar o dinheiro na poupança ou comprar um eletrodoméstico.

Enfim, nossa vida é feita de uma quantidade imensa de avaliações, que realizamos sem perceber. São escolhas que realizamos, e a cada uma delas assumimos uma posição ou outra, porém sempre estamos avaliando em função das consequências que cada ato irá produzir. Se não realizamos este processo formalmente, de alguma maneira, mais tarde vamos nos debruçar sobre esses fatos. Podemos concluir que o produto das nossas opções foi bom, ruim ou não fez nenhuma diferença; logo, julgamos, atribuímos juízo de valor. E há aqueles que se culpam enquanto outros admitem que tiveram oportunidades de aprendizagens.

Nos casos das avaliações pedagógicas, não se foge à regra. Não é à toa que a avaliação é confundida quase que imediatamente com julgamento. Por conclusão, vem a nota, que todos nós conhecemos e ratificamos como uma prática sobre a qual não imprimimos uma reflexão. Luckesi (1987) chama essa prática de pedagogia do exame. Nela, toda avaliação se restringe aos exames, com suas notas, conceitos ou menções que expressam um processo de valoração de determinado aprendizado.

Avaliando o processo e o produto do Estágio

Tradicionalmente, em Educação, a avaliação é um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a verificar até que ponto as aprendizagens propostas aconteceram de acordo com os objetivos e as ações educativas.

No caso do estágio, não é diferente. Em se tratando de um componente do currículo, o estágio é obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO/CEDERJ, bem como

de todos os cursos de licenciatura brasileiros de todas as universidades, faculdades e institutos. Como parte integrante do currículo, o estágio consta do projeto pedagógico do curso. Porém, dada a sua especificidade em estar situado nas **ATIVIDADES DE CAMPO DA FORMAÇÃO** de professores, isto é, fora do local ou ambiente onde se realiza o curso de Pedagogia, mas dentro dos espaços educativos, o estágio considera como aprendizagem a relação entre o campo teórico e o prático. Por isso, na avaliação de estágio, além das aprendizagens docentes também o cumprimento da carga horária é considerado um elemento intrínseco para essa avaliação. É importante que fique claro que o estágio é obrigatório e tem caráter aprovativo, definido em notas de 0 a 10.

A composição do currículo engloba vários elementos, como: as disciplinas, o estágio, o seminário, as atividades complementares, como você pode identificar na grade curricular apresentada neste manual.

ATIVIDADE DE CAMPO DA FORMAÇÃO

Além da escola, todos os espaços e instituições que têm por missão, entre outras, a educação e a socialização do conhecimento, como: museus, espaços culturais, associações e ONGs, nos quais o processo de aprendizagem acontece na perspectiva de educação não formal.

O estágio objetiva, fundamentalmente, a contextualização da reflexão teórica propiciada na articulação da reflexão aprofundada sobre a prática docente e as leituras referentes a atividades e questões do estágio como de disciplinas do curso. As aprendizagens construídas dessa articulação são registradas de maneira diversificada em planejamentos, elaboração de quadros e levantamentos, preenchimentos de fichas e formulários, memoriais etc.

Prática docente

Uma estagiária comentou no seu relatório que além de tudo foi incrível "sentir o cheiro, o chão, a luz, o movimento, as pessoas, as cores da escola".

CONSELHO DE CLASSE (COC)

Prática de avaliação, organizada em reuniões periódicas com a presença de professores, orientadores, supervisores, diretores e alunos, desenvolvida a partir dos anos 1970, com vistas a promover uma visão mais coletiva da aprendizagem e assim promover a avaliação dos alunos, do processo de aprendizagem, dos profissionais da educação e da própria instituição escolar.

Durante o estágio, o aluno deverá ter oportunidade de observar, participar e dirigir atividades promovidas pela instituição na qual estiver estagiando. Uma sugestão é que o estagiário participe também, como observador, de outras atividades de avaliação, como os **CONSELHOS DE CLASSE (COC)** e as reuniões de planejamento e avaliação, para compreender mais claramente o contexto escolar e as forças que atuam na escola, o efeito destas sobre a realidade pedagógica e, principalmente, sobre o trabalho realizado por professores, gestores, grêmios escolares, conselhos e pessoal administrativo.

Participando desse leque de atividades que a prática oferece, a avaliação do estágio não é feita através de provas direcionadas a determinado conteúdo, mas sim de relatórios reflexivos e de acompanhamento periódico das aprendizagens que os estagiários constroem neste "trabalho de campo", ou seja, o estágio será avaliado continuamente, considerando o planejamento e o percurso, focalizando a execução e a avaliação das atividades e a participação do estagiário nesse processo.

A orientação e o acompanhamento serão realizados, simultaneamente, pela equipe de estágio (tutores presenciais, tutores a distância e coordenadores) em cada modalidade. Semanalmente, os alunos terão acompanhamento com os tutores (presenciais e a distância) para minimizar dúvidas ocorridas durante o estágio. Os horários de atendimento são definidos e divulgados nos polos e na plataforma CEDERJ.

A Supervisão do Estágio Curricular é uma função da equipe de cada modalidade de estágio, a qual compete esclarecer os alunos sobre o significado e os objetivos do estágio no contexto da proposta do curso de Pedagogia, Licenciatura, nos termos da legislação vigente (nacional, estadual e institucional).

Algumas questões sobre avaliação

A seguir, você encontrará algumas questões fundamentais quando se trata de avaliação.

a – O estágio, em todas as suas modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Médio (modalidade Normal), Educação de Jovens e Adultos e contextos não escolares) deve integrar e articular *ensino, pesquisa e extensão*, com o uso de diversas técnicas e referenciais teórico-conceituais e metodológicos das diferentes áreas do

saber, presentes nas disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, o estagiário deve usar o campo de estágio para:

- (1) observar ações e espaços, e coletar e analisar dados (pesquisa);
- (2) ensino (participação e direção de aulas e atividades); participar de oficinas, cursos e atividades que envolvam a comunidade escolar.

b – A **AUTOAVALIAÇÃO** é um instrumento fundamental no processo do estágio; portanto, cabe a cada um analisar sistematicamente a sua prática, levando em consideração os objetivos e metas a serem alcançados, em termos quantitativos e qualitativos. Mas a autoavaliação só tem valor quando o estagiário tem claramente os critérios a serem vistos.

c – O estágio deverá ser realizado em escolas e instituições públicas ou privadas (para maior entendimento desta questão, veja as Unidades de 5 a 10 deste manual), conveniadas ou não com o CEDERJ/UNIRIO. Tais instituições devem apresentar condições de propiciar experiências e práticas na área de formação do estagiário, fortificando e ampliando seu aprendizado *in loco*. A procura do local de estágio é de responsabilidade do educando, mas a tutoria presencial e a tutoria a distância seguramente darão informações e farão encaminhamentos para que seja concretizada a aceitação de uma instituição para realizar o estágio. O estagiário deverá iniciar e concluir o estágio em uma única instituição, havendo possibilidade de ampliação do campo de estágio. Isso deve ser indicado e conduzido pela coordenação de cada ênfase de estágio e pela tutoria.

AUTOAVALIAÇÃO

Instrumento de avaliação, usado nas Ciências Sociais, Humanas e educação, que tem como foco fazer com que o sujeito “pense” sua prática, ou seja, o processo e os resultados. Tal instrumento só é válido se o sujeito tiver claros os aspectos a serem levados em consideração, pois, se não, ele julgará superficialmente e sem, de fato, avaliar os aspectos importantes.

Procedimentos de avaliação no estágio

A avaliação do estágio compreende todos os momentos, desde a escolha da instituição, a solicitação de estágio e sua formalização, a construção do plano de trabalho, o planejamento, a leitura e os estudos de textos, a elaboração de materiais didáticos, de questionários e roteiros de entrevista, a elaboração de planos de aula/atividade, a execução (observação, participação e direção), a produção de trabalhos escritos, dos relatórios, o preenchimento e a assinatura de fichas de registro de atividades etc.

A frequência, sem dúvida, é um elemento fundamental na avaliação do estágio. Um excelente instrumento para acompanhamento e registro das ações realizadas é a ficha de registro de atividades

DISCUSSÃO EM GRUPO

Tutora falando sobre atividade presencial, realizada no polo: “O debate sobre o artigo da *Nova Escola* [revista] durou quase duas horas a mais, era para durar 1 hora”, mas estava tão interessante que ninguém queria parar.

(está nos anexos do manual). O estagiário deve ter o número de fichas que for preciso para o registro de todas as atividades do estágio. Para isso, também é necessário a leitura e o acompanhamento do *Guia de Estágio* de cada modalidade.

A **DISCUSSÃO EM GRUPO**, nas atividades presenciais no polo, é fundamental para a avaliação do estágio. A sugestão é que sejam realizados pequenos seminários nos polos, sob a direção do tutor presencial, para a discussão de um tema, a elaboração de trabalhos e de materiais didáticos e a discussão do andamento e continuidade do estágio.

A avaliação inclui também o interesse, a capacidade de análise crítica (inclusive a autoanálise crítica) e a elaboração de textos e relatórios.

As atividades de pesquisa devem ser articuladas ao processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do estágio. Assim, o uso da avaliação processual (processo), envolvendo todos os momentos e fases do estágio, e a avaliação final (produtos) configuram uma ação teórico-metodológica no estágio que integra a pesquisa e o ensino.

A avaliação do estágio demonstrará e guiará o desenvolvimento dos envolvidos (estagiários e equipe de estágio). Em relação aos estagiários, a avaliação ajudará a mostrar até que ponto eles avançaram em relação à construção de sua prática docente e, conseqüentemente, sua identidade de professor, o que colaborará na sua ação futura com os alunos.

A seguir, você verá alguns itens que devem ser considerados quando da avaliação do estágio:

- qualidade de trabalho;
- exatidão nos trabalhos efetuados (práticos e teóricos);
- uso e manuseio dos equipamentos e materiais didáticos;
- utilização do tempo de trabalho;
- produção de materiais didáticos;
- ritmo de trabalho (fluxo constante das atividades planejadas);
- qualidades pessoais: participação; iniciativa; capacidade de aprender; aceitação de responsabilidade; pontualidade e frequência (na entrega de trabalhos, documentos e relatórios e na presença em atividades);
- relacionamento com comunidade escolar (alunos, professores, gestores, funcionários e família);
- relacionamento com os colegas.

A avaliação mais importante do estágio está no alcance de objetivos mais amplos, que estão relacionados a:

1) realizar atividades relativas à área de formação profissional do estagiário;

2) possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no curso;

3) proporcionar oportunidades para ajudar a definir sua carreira (confirmar ou repensar a escolha profissional);

4) permitir conhecer a organização e a atividade didática da instituição, transmitindo experiências úteis para o futuro exercício profissional;

5) possibilitar o acesso a instituições que ofereçam condições para o desenvolvimento e aproveitamento do estágio. Essa avaliação é proporcionada em forma de **FEEDBACK** da avaliação do processo e dos produtos do estágio.

FEEDBACK

Processo de retorno das aprendizagens, para reelaboração do planejamento.

Quadro 3.1: Sugestão de atividades do estágio

ATIVIDADES	
OBSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas, observações do espaço físico, coleta de documentos e de dados com professores, equipe gestora e alunos - Observação de aulas - Elaboração de relatórios
DEBATES (atividades presenciais no polo)	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de debate em grupo sobre temas específicos (tendo como ponto gerador textos e/ou vídeos) - Elaboração de trabalho escrito sobre temas específicos gerados a partir das conclusões do debate
PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em atividades docentes - Elaboração dos relatórios
PARTICIPAÇÃO EM REGÊNCIA DE CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de plano de aula e projetos - Confecção de material didático - Execução/desenvolvimento – ministrar aulas/atividades - Avaliação da atividade ou projeto - Autoavaliação - Elaboração de relatórios
ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - A observação, a análise de documentos (PPP, planos de aula e de curso etc.), a participação em atividades docentes, a direção de aulas e atividades, levam o estagiário a conhecer a instituição onde realiza o estágio, sendo capaz de descrever e analisar o processo pedagógico em termos de quantidade e qualidade - Elaboração dos relatórios

Estrutura de avaliação do estágio em cada ênfase

Neste curso semipresencial, o estágio está organizado em um modelo que constrói as notas dos alunos com atividades presenciais, trabalhos em grupo e trabalhos individuais. De acordo com o cronograma apresentado a cada semestre em cada estágio, você observará que as médias são compostas a partir da entrega de trabalhos, dos relatórios e das atividades presenciais.

Como sistemática comum tanto das disciplinas como dos estágios, aos alunos são atribuídas duas notas por semestre, resultados das médias de trabalhos realizados, que no estágio correspondem a N1 e N2. Para o fechamento dessas médias são considerados os trabalhos solicitados em cada etapa. De maneira geral, o lançamento das mesmas acontece em datas próximas aos períodos de Avaliação Presencial (AP) das disciplinas. Para registro e acompanhamento da avaliação, é necessário que o estagiário, ao entregar tarefas e relatórios de estágio, assine a folha de presença no polo.

No caso do estágio, como estamos devolvendo uma proposta de avaliação ao longo do processo atrelada à realização de carga horária, não há possibilidade de refazer atividades ou propostas que já aconteceram. É um processo de aprendizagem/formação no qual a recuperação é sempre paralela e processual. Por este motivo, não há avaliação final, que corresponderia à AP3 realizada pelas outras disciplinas.

Para a aprovação do aluno, em cumprimento à legislação em vigor, o componente curricular Estágio Supervisionado implica a relação direta entre cumprimento de carga horária e realização de atividades. Assim se dá o processo de avaliação dos alunos.

Avaliar nos diferentes aspectos

Pelo que já pudemos esclarecer até o momento, a avaliação é um processo muito mais amplo. Além de ser avaliado, você também avalia uma série de questões com as quais se depara no estágio como, por exemplo, as políticas públicas de educação, as diversas instituições e uma série de procedimentos, atitudes e ações nas quais esteve envolvido durante o estágio. O Estágio Supervisionado congrega uma infinidade de pontos que precisam de avaliação. Nele temos o campo de formação docente (onde foi realizado), os profissionais que ali atuam (professores,

técnicos, auxiliares etc.), a instituição de Ensino Superior, as políticas públicas de educação etc.). Logo, há diferentes aspectos a serem considerados na avaliação, que discutiremos a seguir.

Embora estejamos focados na questão da avaliação que os licenciandos vivenciam, não podemos desconsiderar as práticas de avaliação realizadas por você, aluno/estagiário.

Nos seus estágios, você poderá observar criticamente as atividades de avaliação desenvolvidas na escola, incluindo tarefas de casa e de sala de aula, testes, provas e trabalhos em grupo com vistas a analisar a adequação das avaliações utilizadas pelo professor-regente com cada grupo de alunos, identificando nessas atividades como são avaliados os processos e as estratégias de aprendizagem.

Você deverá, ainda, planejar, desenvolver e aplicar atividades de avaliação para grupo/turma no qual você faz seu estágio, e, ainda para podermos explorar as várias dimensões da avaliação, você também realizará propostas nas quais a escola e o sistema escolar serão estudados. Para finalizar, é imprescindível olhar e retomar seu próprio processo de aprendizagem: sua autoavaliação.

UNIDADE 4: BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

BRASIL. MEC. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BIANCHI, A. C. M. *et. al. Manual de orientação: estágio supervisionado*. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais públicos. In: MOREIRA Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES. Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, nº 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

_____, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Selma Garrido. *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

Legislações (leis, pareceres, resoluções) que regem o Estágio Curricular Supervisionado no Brasil

– Lei nº 9.394/96, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

– Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

– Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

– Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, 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.

– Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

– Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (D.O.U. 4/3/2002). Institui a duração e a carga horária do curso de Licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

– Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

– Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

– Resolução CNE/CP nº 2, de 19/2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Unidade 5: Educação Infantil

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

Meta da aula

Contextualizar a Educação Infantil como base para o seu estágio.

objetivos

Ao final da leitura desta unidade, você deverá ser capaz de:

1. identificar o universo sociopolítico e educacional que fundamenta e conceitua propostas educativas para a infância e sua contribuição para o estágio supervisionado neste campo;
2. reconhecer a função e a participação dos diferentes setores e segmentos comprometidos com a infância no Brasil;
3. situar as práticas de estágio supervisionado em Educação Infantil frente à estrutura educacional e à legislação vigente.

INTRODUÇÃO

PRÉ-REQUISITO

É a relação de obrigatoriedade existente na grade curricular, neste caso, entre disciplinas e estágio, vinculando as disciplinas Educação Infantil 1 e 2 e o Estágio Supervisionado 1 em Educação Infantil.

Esta unidade tem por objetivo contextualizar a Educação Infantil de forma a oferecer a você um panorama deste segmento escolar como material inicial para o seu estágio. Esta apresentação antecede e complementa, mas não substitui, as orientações que a cada semestre a coordenação e a equipe de estágio disponibilizarão no *Guia de Estágio* de Educação Infantil e na plataforma CEDERJ, essas sim, informações específicas para a realização do respectivo estágio, conforme informamos na Unidade 1 deste Manual.

A Educação Infantil é uma das ênfases do estágio curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO. Neste curso, para se inscrever em Estágio em Educação Infantil você já terá, necessariamente, cursado as disciplinas Educação Infantil 1 e 2, configurando assim um **PRÉ-REQUISITO**.

Este encadear entre as disciplinas e o componente curricular estágio considera que você já vem desenvolvendo saberes de formação que vão também orientar as práticas de seu estágio. Lembre-se sempre de articular o que você estudou e produziu em Educação Infantil 1 e 2 com suas práticas de estágio de maneira a embasar suas ações. Assim, entendemos que você se apropria, cada vez mais, da sua formação de professor.

EDUCAÇÃO INFANTIL – CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a modalidade de ensino que inicia o processo formal do sistema educacional brasileiro. Na LDB nº 9.394/96, os artigos 29, 30 e 31 vão determinar a finalidade, a estrutura e a avaliação neste segmento, assim apresentados:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

(MEC/ LDB nº 9.394/96)

É para este segmento escolar que vamos voltar nossa atenção. O campo de estágio deverá favorecer a articulação teoria-prática com estudo, compreensão e reflexão de ações educativas vivenciadas por você. O estágio é o seu espaço de formação docente. O campo de estágio considera: instituições, profissionais, alunos, comunidades, práticas pedagógicas e estudos teóricos.

EDUCAÇÃO INFANTIL – UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

Valorizar a infância – as visões sociais

Hoje, reconhecendo a sociedade como um sistema vivo em movimento, segundo sociólogos e autores de nossa época, nos é possível considerar que a cada período da história concepções e visões próprias são construídas e contextualizadas representando o pensamento e a visão de mundo existente. Esta premissa naturalmente atende também às questões sociais e educacionais.

No que se refere à fase inicial da vida, houve um longo processo histórico até chegarmos aos valores e às questões que hoje atribuímos à infância. No entanto, a particularidade da infância não será reconhecida nem realizada para todas as crianças. Na prática, este caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de gênero, de classe e de raça. Todas são entendidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância na mesma condição em relação às condições sociais, culturais e econômicas.

Refletindo sobre a infância, percebemos que nossas conceituações estão vinculadas aos conceitos das ciências, tanto aquelas relacionadas à saúde, aos aspectos biológicos e de desenvolvimento físico como quanto às dimensões históricas e sociais, marcas fortes do pensamento moderno. Estudando a história da infância ao longo de sua formação, neste curso ou em outros momentos de seu percurso pedagógico, você perceberá como e que autores construíram e desenvolveram esses conceitos com os quais estamos bastante envolvidos e familiarizados.

Na atualidade, como um elemento agregador para o estudo da infância, devemos considerar as condições nas quais as crianças vivem como determinantes também para que elas produzam cultura. Esta visão que afirma a dimensão de **ATOR CULTURAL** vivida pela criança reconhece que

Ao usarmos atualmente a expressão “**ATOR CULTURAL**”, queremos expressar a ideia de todos os indivíduos que vivem e produzem em sociedade.

RENASCIMENTO

Identifica o período da história da Europa, aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII, quando diversas transformações aconteceram em muitas áreas da vida humana implementando mudanças bem evidentes na sociedade nos aspectos da cultura, economia, política e religião. Caracteriza-se por ser uma época de redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica, que nortearam as mudanças deste período em direção a um ideal humanista e naturalista.

A MODERNIDADE

costuma ser entendida como um ideário ou visão de mundo que está relacionada ao projeto do mundo moderno, empreendido em diversos momentos ao longo da Idade Moderna e consolidado com a Revolução Industrial. Do ponto de vista econômico, está relacionada com o desenvolvimento do capitalismo.

DIDÁTICA MAGNA

Obra escrita por Comênio e apresentada à sociedade europeia em 1657 considerada como um dos brilhantes tratados educacionais escrito até a atualidade.

esse processo não acontece em um vazio social nem mesmo que, na infância, é possível ter autonomia no processo de socialização. Ao contrário, as suas respostas e reações, a sua brincadeira e interpretação da realidade estão sempre relacionadas com os adultos e às outras crianças.

Não podemos ainda deixar de fora outro fator determinante para a compreensão do conceito de infância no mundo globalizado em que vivemos que, sem dúvida, é a marca trazida pela desigualdade. Na sua prática de estágio, certamente você conviverá com uma realidade heterogênea de condições político-sociais das crianças.

Pensando ainda nas crianças como alunos e alunas, localizadas em espaços formais como escolas e creches, corremos o risco de institucionalizarmos os espaços da infância como nos chama a atenção o campo da sociologia da infância. Para os estudiosos deste campo, as crianças são atores sociais porque interagem com pessoas e instituições agindo, reagindo e construindo formas de participação no mundo social.

Percurso da Educação Infantil como proposta educativa

Ao longo da construção histórica quanto à infância, vamos localizar, na literatura educacional, diferentes concepções, conceitos e propostas para esta fase da vida, sempre vinculada à cultura, tempo e espaço. Neste percurso, vários teóricos preocuparam-se em delinear propostas educativas voltadas para a infância, com as quais faremos um breve painel de maneira a situar este segmento do sistema educacional brasileiro.

Na história do Ocidente, a passagem do **RENASCIMENTO** para a **MODERNIDADE** traz profundas marcas para o pensamento educacional. Podemos considerar que no início do século XVII surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que elas, as crianças, passaram a ter no meio em que viviam.

Para iniciar citamos João Amós Comênio (1592-1657) como o grande educador e pedagogo do século XVII, considerado por alguns autores como um dos maiores da história. Este autor organizou a sua **DIDÁTICA MAGNA** dividindo em quatro períodos os anos de desenvolvimento das crianças e jovens, quais sejam: a infância, a puerícia, a adolescência e a juventude, sendo que cada um desses períodos durava seis anos.

Neste livro Comênio apresenta o "Plano da escola materna", atribuindo aos pais compromisso e responsabilidade com a tarefa educativa. Este plano representou um grande avanço das ações em relação à infância, já que esta não era uma prática da sociedade à época. Ao levantar esta bandeira, Comênio chamou a atenção para a importância do período inicial dos indivíduos e suas repercussões na vida do ser humano.

Tal enfoque trouxe mudanças importantes nas atitudes das famílias em relação às crianças, podendo-se identificar o surgimento do sentimento de infância, uma contribuição significativa para o quadro educacional da época. Segundo Philippe Ariès (1981), autor da atualidade, naquele momento, a sociedade passou a ter consciência da distinção da criança e do adulto, fazendo emergir a particularidade do que é infantil.

No caminhar do tempo histórico-social vamos construindo um percurso que vai consolidar o pensamento sobre a infância. É no contexto das **REVOLUÇÕES BURGUESAS** que destacamos as contribuições de Jean-Jacques Rousseau (1712-1772), no delineamento da educação da criança pequena de sua época. Considerado como uma personalidade com fortes marcas para a história da Pedagogia, apesar de não ter sido propriamente um educador, suas ideias muito influenciaram a educação no período da modernidade. Foi ele quem destacou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas reconhecendo que ela vive em um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la.

Ao ressaltar esse aspecto, Rousseau direciona a discussão para a necessidade de se enxergar a infância com um período distinto, que apresenta características peculiares, as quais precisam ser estudadas e respeitadas.

Ainda nesta época, podemos destacar a figura de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), considerado o “educador da humanidade”. Influenciado por Rousseau, preocupou-se com a formação do homem natural e buscou unir esse homem à sua realidade histórica. O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva.

A REVOLUÇÃO BURGUESA engloba os movimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos na Inglaterra, com a Revolução Industrial, e na França, com a Revolução Francesa, favorecendo o declínio do feudalismo e o início da adoção da teoria econômica do capitalismo.

Por **EDUCAÇÃO NOVA** entende-se o pensamento e movimentos educacionais que pretendiam romper com os modelos da educação tradicional apresentando novas propostas de modelos e metodologias educacionais.

Este autor foi considerado um dos precursores da **EDUCAÇÃO NOVA** que ressaltou a importância da Psicologia para a Educação, ganhando força como reconhecemos presente na Educação Infantil nos dias atuais, de maneira a definir o processo de desenvolvimento da criança em função das suas necessidades de crescimento e desenvolvimento. Há que se destacar, também, que o projeto educativo de Pestalozzi considerava a "intuição" como fundamento básico para se atingir o conhecimento. Suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX, uma vez que sua prática e suas reflexões sobre Psicologia Infantil e Didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo.

No século XIX destacamos a figura de Friedrich Fröbel (1782-1852), educador protestante alemão que desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas e inspiradas no amor à criança e à natureza. Foi notadamente reconhecido pela criação dos *Kinder-gartens* (jardins de infância), em 1837, em Blankenburg, na Alemanha, concretizando assim seu projeto educativo. Desde então, todos os estabelecimentos criados para crianças pequenas passaram a receber esta denominação: jardins de infância.

Concomitantemente às suas produções teóricas nas quais destacava ser importante cultivar as almas infantis, e para isso o fundamental era a atividade infantil, Fröbel é considerado o máximo teórico do jogo e o seu mais ilustre realizador prático. Ao compreender o aspecto educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas, Fröbel enfatizou seu papel ativo no processo de desenvolvimento na infância, isto é, destacou a autoatividade como o caminho mais viável para determinação de um processo educacional. Organizou suas ideias educacionais em vários livros. Essas ideias tiveram uma aplicação prática e imediata na primeira infância, mas pode-se reconhecer que este bloco de propostas pode ser estendido a todos os diversos níveis de ensino.

Destacando ainda pensadores que atuaram no campo da infância e da educação, outro autor de contribuição reconhecida é Ovide Decroly (1871-1932). Sua proposta de trabalho estava alicerçada nas atividades individual e coletiva da criança, sustentadas em princípios da Psicologia. Inicialmente, suas experiências foram concretizadas em sua própria residência, onde pôde observar, diretamente, o desenvolvimento infantil.

A proposta de Decroly está baseada em fins e em princípios para uma nova escola, que supere a escola tradicional. Partia do princípio de que a melhor alternativa pedagógica seria fazer uso de temas amplos, globais. Mas para tanto era necessário que houvesse uma mudança na dinâmica do trabalho escolar e, para isso, propôs que o ensino fosse desenvolvido a partir dos “Centros de interesse”. Partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, é desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite seus desejos. A dinâmica desse trabalho vai exigir, segundo Decroly, novas estratégias que levem as crianças a realizarem plenamente suas atividades fazendo uso da observação, da associação e da expressão. A atualidade do pensamento de Decroly é referência para muitos estudos no campo da Educação Infantil.

Um dos importantes teóricos da educação americana e, por que não dizer, da educação contemporânea, para alguns autores, é John Dewey (1859-1952). Em sua abordagem sobre educação considerava que o método científico deveria subsidiar o trabalho em sala de aula, de tal maneira que o conhecimento fosse trabalhado de forma experimental, socialmente, desde a infância, com o intuito de torná-lo um bem comum. Partia do princípio de que o caminho mais viável para o aprender era o fazer, o que significou superar a visão de que cabia ao professor a responsabilidade integral pelo conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Para Dewey, ao definir os objetivos, o professor poderá dimensionar um plano de ação e, conseqüentemente, os recursos disponíveis, condições, meios e obstáculos para sua exequibilidade.

Um dos pontos culminantes das contribuições de Dewey pode ser encontrado hoje em um grande número de escolas infantis, trata-se do “método de projetos”. Esta proposta desencadeou novos modelos didáticos e, desde esse período, o “método de projetos” foi aperfeiçoado por vários discípulos de Dewey, dentre os quais pode-se destacar William Heard Kilpatrick (1871-1965).

Ainda no século XIX, Maria Montessori (1870-1952) foi considerada uma das mais importantes representantes dessa mudança radical que se dá na escola com relação à concepção de ensino e aprendizagem em sua fase inicial. Na perspectiva de fundamentar, teoricamente, suas ideias, Montessori, italiana de formação médica, aprofundou seus estudos em Filosofia e Psicologia. Seu envolvimento com a educação da criança

pequena data de 1907, quando fundou em Roma a primeira “Casa dei Bambini”, onde realizou várias experiências que deram sustentação a seu método, fundamentado em uma concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Por ser médica, preocupou-se com o biológico, contudo, não deixou de lado, em seu método, o aspecto psicológico, bem como o social.

Continuando este percurso sobre as contribuições de pensadores e educadores para a Educação Infantil, as contribuições trazidas por Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, desenvolveu metodologias como: o texto impresso; a correspondência escolar; texto livre; a livre expressão; a aula-passeio e o livro da vida, que fazem sentido num contexto de atividades significativas possibilitando às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. Freinet entendia que eram o dinamismo e a ação que estimulavam as crianças a buscar esse conhecimento, multiplicando seus esforços em busca de uma satisfação interior. Por seu pensamento e dinamismo pedagógico foi considerado um educador revolucionário no cultivo da educação em seu aspecto social.

Outras contribuições teóricas para a Educação Infantil, no século XX, podem ser apresentadas por autores como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

A complexidade e a extensão da obra de Jean Piaget (1896-1980) evidenciam a preocupação do autor em investigar como se dava a construção do conhecimento no campo social, afetivo, biofisiológico e cognitivo, confirmando que esses conhecimentos são mutáveis ao longo de todas as fases da vida humana. Piaget desenvolveu longos estudos e pesquisas nos mais diversos campos do saber sem, no entanto, se preocupar em elaborar uma teoria de aprendizagem.

A compreensão de suas concepções a respeito da gênese e desenvolvimento do conhecimento infantil e dos aspectos que estão mais diretamente ligados à educação demanda um estudo apurado de suas obras.

Criador da “epistemologia genética”, poderíamos destacar, nas obras de Piaget, vários aspectos relevantes para a Educação Infantil, dentre eles a construção do real, a construção das noções de tempo e espaço, a gênese das operações lógicas.

Através de estudos que permitissem compreender o comportamento humano, o desenvolvimento cultural da humanidade, Vygotsky voltou sua atenção para a infância. Para isso dedicou-se ao estudo da “pedologia” – ciência da criança, voltada para o estudo do desenvolvimento humano, articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos.

O caminho trilhado por Vygotsky baseou-se sempre nas contribuições de Marx, buscando compreender o homem em processos constantes de interação social. Vale ressaltar que o interesse por questões educacionais sempre esteve presente em sua obra, sendo considerado por muitos como que responsável pela elaboração de uma teoria de educação, enquanto atividade sócio-historicamente determinada.

Para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos. No entanto, cabe ao processo de aprendizagem, realizado em um contexto social específico, possibilitar o processo de desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

Chegando ao século XX e caminhando em direção ao século XXI, você está percebendo que encontramos uma visão de infância já bem consolidada pela sociedade com enorme demanda educacional apresentadas pela síntese na tabela a seguir.

Tabela 5.1: Autores que pensaram a Educação

Século XVII	Século XVIII	Século XIX	Século XX	Século XXI (complete)
Comênio (1592-1657)	Rousseau (1712-1772)	Pestalozzi (1746-1827)	Dewey (1859-1952)	
		Fröebel (1782-1852)	Montessori (1870-1952)	
			Decroly (1871-1932)	
			Kilpatrik (1871-1965)	
			Vygotsky (1896-1934)	
			Freinet (1896-1966)	
			Piaget (1896-1980)	

Você pode acrescentar na **Tabela 5.1** nomes de autores atuais, brasileiros e estrangeiros que você vem estudando no curso de Pedagogia tanto nas disciplinas Educação Infantil 1 e 2 como em Estágio em Educação Infantil 1, compondo o cenário de estudos e contribuições sobre o pensamento educacional voltado para a infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A origem e o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil são objeto de vários estudos e pesquisas que você deverá conhecer e se aprofundar ao longo deste estágio. No entanto, vamos apresentar um panorama sobre alguns marcos dessa história desenhando cenários desde o período da proclamação da República até os dias atuais, portanto os últimos 120 anos.

No início do século XX, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, de responsabilidade do Estado. No entanto, este departamento foi mantido na realidade por doações. Entre as suas diferentes funções deveria realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 1930, acompanhando o movimento político-social do país, a visão de infância passa a ser valorizada e assim considera a criança como um adulto em potencial, matriz do homem, porém não tendo vida social ativa. De acordo com essa concepção, no Brasil, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e Funabem; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; Unicef em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e Coepre em 1975.

Essas políticas sociais propostas, no entanto, não atingiram todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns e então reproduziram o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Do início da República até os anos 1950, a sociedade brasileira viveu um período de constituição e afirmação de sua identidade, com várias ações civis e militares de condução do país. No campo educacional a legislação de 1941 regula o sistema de ensino sem trazer o debate da Educação Infantil. Pode-se também perceber a presença de instituições internacionais como Unicef e Unesco como impulsionadoras e gestoras de políticas para a educação e infância.

Nesta época ainda encontramos no Brasil governo fortemente centralizado política e financeiramente, marcado por acentuada fragmentação institucional, pela exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e pelo uso do clientelismo.

Da década de 1960 e meados da de 1970, ainda com a presença dessas instituições, vive-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico passa a ser obrigatório e gratuito, como consta na Constituição. Há a promulgação da Lei 5.692/71. Como dados da realidade educacional, nos anos 1970, é crescente a evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Diante deste quadro é instituída a educação pré-escolar, pelo viés da chamada **EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA**, para crianças de quatro a seis anos com intenção de suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

Em nível institucional, a atenção à infância passa por diversas formas de organização, desde o clube de mães, os centros de recreação, as escolas maternais e os jardins de infância. Tratava-se de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola.

As pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão de obra, que constituía as pré-escolas, era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Percebemos que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo muitas vezes prestadas de forma precária e de baixa qualidade. No entanto, para outro grupo social, as creches particulares desenvolviam atividades educativas,

A noção de **EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA** está intimamente relacionada à questão das desigualdades sociais, responsabilizando as famílias pobres por não conseguirem oferecer condições para o bom desenvolvimento escolar de seus filhos. A essas crianças faltavam requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social necessário para garantir seu sucesso escolar. É neste contexto que se formaliza a função proposta para a pré-escola: suprir essas carências.

voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Constata-se, neste período, um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 1980, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através dos movimentos da sociedade civil e de educadores em congressos como os da **ANPEd** e da Constituição de 1988, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado, e deverá ser integrada ao sistema de ensino.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e um direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O espaço que a Educação Infantil ocupa hoje na legislação e na política educacional brasileira não resulta somente de uma evolução natural dos sistemas de ensino ou da contribuição dos intelectuais para este campo. É também uma conquista da ação persistente, de sólida argumentação, com intensa mobilização e pressão social envolvendo negociação com a área econômica e com setores educacionais e etapas de ensino resistentes em partilhar os recursos financeiros destinados a esta área.

ANPEd

Associação Nacional de Pesquisa em Educação, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns programas de pós-graduação da Área da Educação.

Organização e estrutura da Educação Infantil no Brasil

A educação das crianças em idade anterior à entrada na escola, no Brasil, foi inspirada no que vinha acontecendo na Europa do século XIX. No seu esboço inicial um dilema se colocou entre atender os filhos das classes pobres durante as horas de trabalho diurno dos pais, uma visão assistencialista, em contraponto à dimensão educativa pensada pelo educador Fröebel com a criação dos *Kindergarten*, fórmula definitiva da educação preliminar à escola.

Essa dicotomia determinava: creche, assistencial com pessoal não qualificado ou, se qualificado, em serviço social, com zelo pelos cuidados físicos, saúde, alimentação, higiene, bons hábitos e proteção e a pré-escola, educacional com professores formados na Escola Normal com objetivo de desenvolvimento da autoexpressão, linguagem, artes, movimento, socialização.

Atualmente, seguindo as orientações do MEC e as propostas das instituições oficiais, a estrutura e a organização para a Educação Infantil estão propostas, de maneira geral, em dois momentos:

A - CRECHE

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares em seu início atendiam não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. Neste início as creches populares atendiam somente aos aspectos da alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas Casa dos Expostos ou Roda.

O atendimento em creche pode se dar para crianças entre 0 e 6 anos de idade. Este modelo institucional de atendimento à infância atende a especificações tanto administrativas quanto educacionais. Uma característica principal destas instituições é o fato de as crianças permanecerem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. Outro aspecto das creches é que elas atendem a todas as faixas etárias desta etapa da infância, desde os bebês até as crianças de 6 anos, quando do início da alfabetização. Em relação a sua estrutura, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que

permanecem diariamente. Embora muitos dos itens desta instituição apliquem-se também às outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, na creche, porém, o cuidar da infância está diretamente aliado à qualidade da educação e constitui o seu objeto principal. Alcançar, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, parece uma meta adequada ao sistema de creche e atendimento à infância.

B - JARDIM DE INFÂNCIA E PRÉ-ESCOLA

Como um contraponto ao modelo da *Infant School*, derivado da escola primária, o jardim de infância, criado por Fröebel em 1840, chegou a ser considerado o detentor exclusivo de uma concepção pedagógica. Os jogos e ocupações concebidos por Fröebel para a educação das crianças, produzidos em sua fábrica de brinquedos, o *Kindergarten Beschäftigungs-Anstalt*, constituíram um componente material, mercantil, de propaganda da instituição, além dos seus escritos, das associações educacionais e dos cursos de formação de professoras-jardineiras. Os dons fröebelianos, a esfera, o cilindro e o cubo, inteiros ou seccionados, foram vendidos em lojas, como jogos de construção para as crianças usarem no seio das famílias.

Ao virem para o Brasil, a dicotomia veio junto, se arraigou e aprofundou. Um século assim se manteve. A creche, assistencial; a pré-escola, educacional. A primeira, geralmente com pessoal não qualificado ou, se qualificado, em serviço social; a segunda, com professores formados na Escola Normal. Uma, com o zelo pelos cuidados físicos, saúde, alimentação, higiene, bons hábitos e proteção; outra, com objetivo de desenvolvimento da autoexpressão, linguagem, artes, movimento, socialização.

Instituições e órgãos responsáveis pela Educação Infantil no Brasil

Ao longo de seu estágio certamente você encontrará profissionais comentando sobre essas organizações e instituições. Passamos então a apresentá-las:

a - Movimento Nacional Criança e Constituinte – criado por Portaria do MEC em 1986, com a função de elaborar uma proposta para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) na área da criança e composta por representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social e da Justiça, e pelas seguintes organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalistas, OMEP/Brasil, Unicef, CNBB/Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Nos estados foram criadas as Comissões Estaduais com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no Movimento durante dois anos. As atividades se realizavam em três áreas: técnica, social e política.

Entre os resultados desse Movimento que marcaram a trajetória da Educação Infantil podemos destacar:

- (a) a Educação Infantil passou a ser direito da criança;
- (b) a Educação Infantil vai do nascimento aos seis anos de idade;
- (c) os municípios receberam a incumbência de atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- (d) junto com toda a educação e os demais direitos da criança, recebeu o caráter de prioridade absoluta, isto é, sobre a qual não se sobrepõe nenhuma outra;
- (e) a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, as unifica no conceito de Educação Infantil;
- (f) os pais, já não apenas a mulher-mãe, passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos ou rurais, à educação de seus filhos e dependentes na faixa de 0 a 6 anos de idade. Com isso, se afasta a responsabilização discriminatória feminina do cuidado e da educação da criança;
- (g) o direito da sociedade civil de participar da elaboração das políticas de educação infantil e do controle das ações governamentais nessa área (art. 227, § 7º);
- (h) a Constituição não fraciona a idade da Educação Infantil em subgrupos (0-3 e 4-6, que a LDB faz), possibilitando que, por lei ordinária, se transcenda esse corte etário, como estratégia para lograr a continuidade do processo pedagógico do nascimento ao ingresso na segunda etapa da educação básica e uma integração, em todo esse percurso, do cuidado e da educação.

b - Estatuto da Criança e do Adolescente – criado em 1990 pela Lei nº 8.069 em 13 de julho. Originou alguns dispositivos particularmente importantes para a educação infantil:

- (a) a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta;
- (b) os conselhos de direito da criança e do adolescente;
- (c) o fundo dos direitos da criança e do adolescente;
- (d) o sistema de garantia dos direitos.

Cada vez mais um dos integrantes desse sistema – o Ministério Público (MP) – vem atuando no sentido de garantir o direito da criança à creche e à pré-escola. O MP vem entendendo que o conceito de direito à educação infantil não se refere propriamente ao acesso a uma instituição, mas à educação, portanto, ele não se cumpre no ato de a criança conseguir uma vaga, senão ao processo educacional que lhe garanta o resultado da educação. Em outras palavras, o direito diz respeito à uma educação de qualidade.

c - Secretaria de Educação Básica (SEB) – vinculada ao MEC tem como responsabilidade a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As ações desta secretaria estão pautadas por dois documentos principais norteadores da educação básica no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001.

d - Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi/MEC) – desenvolve ações que contemplam as concepções de infância com base nos mais recentes estudos teóricos e práticas cotidianas das redes de educação infantil no Brasil. Uma das ações prioritárias é subsidiar os sistemas de ensino na elaboração e implementação da Política de Educação Infantil.

O trabalho desenvolvido pela equipe da Coedi tem como objetivo garantir que as práticas implementadas pelas instituições proporcionem o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos, em complementação à ação da família e da comunidade. É de responsabilidade desta coordenação garantir educação de qualidade, considerada imprescindível para que as crianças tenham acesso às instituições com espaços coletivos adequados, profissionais formados e habilitados, material pedagógico e brinquedos de acordo com as faixas etárias.

e - **Secretaria Municipal de Educação (SME)** – é um órgão público municipal responsável pela educação nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Seguindo a apresentação de seu *site* <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>, a SME/RJ tem como meta prioritária, em relação à Educação Infantil, a expansão da oferta de matrículas, universalizando o atendimento a todas as crianças de 3 a 5 anos de idade e, dentro do possível, abaixo desta faixa etária.

Também está voltada para a atualização sistemática de seus professores oferecendo cursos, encontros e seminários, assim como política de formação em serviço, com a qual pretende assegurar acesso à bibliografia especializada e a participação em centros de estudos em horário de trabalho, abrangendo, também, aqueles que trabalham com as creches.

f - **Conselho Tutelar** – é um órgão público municipal de caráter autônomo e permanente, existente nas cidades, cuja função é zelar pelos direitos da infância e da juventude, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os Conselheiros Tutelares são pessoas eleitas pelas comunidades de acordo com regras definidas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), à luz das disposições da lei municipal, e têm o papel de serem porta-vozes das suas respectivas comunidades, atuando junto a órgãos e entidades para assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Fazem parte das atribuições do Conselho Tutelar:

1. Atender às crianças e adolescentes que tiverem seus direitos ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta; omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; ou em razão de sua conduta.
2. Receber a comunicação (obrigatória) dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos; de reiteradas faltas injustificadas ou de evasão escolar; após esgotados os recursos escolares; e de elevados níveis de repetência.
3. Requisitar o serviço social, previdência, trabalho e segurança, ao promover a execução de suas decisões.
4. Atender e aconselhar os pais e responsáveis, podendo aplicar algumas medidas, tais como encaminhamento a cursos ou programas de orientação e promoção a família e tratamento especializado.

5. Assessorar a prefeitura na elaboração de propostas orçamentárias, com a finalidade de garantir planos e programas de atendimento integrado nas áreas de saúde, educação, cidadania, geração de trabalho e renda a favor da infância e juventude.
6. Encaminhar a notícia de fatos que constituem infração administrativa ou penal contra os direitos da criança e do adolescente. Incluir no programa de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

Passamos agora a apresentar alguns autores e pesquisadores com os quais você estará em contato durante seu estágio. Elegemos estes escritores pela reconhecida contribuição que oferecem a este campo, mas não esgotamos a vasta lista de produções e estudos sobre a Educação Infantil. Inclusive sugerimos que você acrescente à listagem outros autores com que, ao longo de seu estágio, você entre em contato. Registre ainda aqueles nos quais tem mais interesse e afinidade e aprofunde seus estudos.

Boa pesquisa e bons estudos!

Indicações bibliográficas do licenciando

Pesquisadores brasileiros

CAMPOS, Maria Machado Malta

<http://lattes.cnpq.br/3955405978153246>

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1961) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1982). Atualmente é professora assistente doutora da

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da diretoria colegiada da ONG – Ação Educativa e pesquisadora *senior* da Fundação Carlos Chagas. Foi nomeada membro do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e representa esse CTC no Conselho Superior da Capes.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, educação infantil, creche, pré-escola, pesquisa educacional e qualidade da educação.

(Texto indicado pelo autor)

FREIRE, Madalena

madalenafreire@pop.com.br

A pedagoga Madalena Freire possui larga experiência profissional na área educacional. Ela professa uma prática pedagógica construtivista e trabalha na formação de professores desde 1981. É autora do livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983, Editora Paz e Terra), além de possuir vários artigos publicados e participar da organização de diversas publicações. Madalena foi professora convidada da Universidade de Notre-Dame (Indiana, EUA, 1990-1991) e realiza assessoria de educação.

JOBIM e SOUZA, Solange

<http://lattes.cnpq.br/1448154911937375>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1974), mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, juventude, linguagem, subjetividade, educação, cultura e conhecimento. Publicações em destaque: *Infância e linguagem*, Papirus, Campinas, 11ª edição, 2008; *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*, 7Letras, Rio de Janeiro, 2ª edição, 2005; *Educação e Pós-modernidade*, 7Letras, Rio de Janeiro, 2003; *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. Cortez, São Paulo, 2003;

Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação, Ática, São Paulo, 2ª edição, 2003; *Mosaico: imagens do conhecimento*, Rios Ambiciosos/Contracapa, Rio de Janeiro, 2000.

(Texto indicado pelo autor)

KRAMER, Sonia

<http://lattes.cnpq.br/6812712541815164>

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), mestrado em Educação feito na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), pós-doutorado na New York University. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e coordenadora do curso de Especialização em Educação Infantil desta mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita. Coordena o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (Infoc).

(Texto indicado pelo autor)

YUNES, Eliana

<http://lattes.cnpq.br/4700246374439911>

Possui graduação em Filosofia e Letras pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974) e doutorado em Linguística pela Universidade de Málaga (1976), em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986), com pós-doutorado em Leitura pela Universidade de Colônia (1991). Atualmente é professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora visitante em diversas universidades brasileiras e do exterior. Tem experiência na área de educação, políticas públicas, administração cultural e teologia, atuando principalmente na linha de formação de leitores em perspectiva interdisciplinar. Criou para a Biblioteca Nacional, o Programa Nacional de Leitura (Proler) é assessora do Cerlalc/Unesco e comparte a direção da Cátedra Unesco de Leitura no Brasil.

(Texto indicado pelo autor)

Pesquisadores estrangeiros

SARMENTO, Manuel Jacinto

É professor no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, Portugal, tendo centrado a sua atividade de investigação particularmente no campo do estudo organizacional da escola fundamental e da educação infantil. É autor de diversas obras, destacando-se *A escola e as autonomias* e a colaboração em *Regulamento Interno e construção da autonomia das escolas* e *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*.

<http://cedic.iec.uminho.pt/>

O Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (Cedic), foi fundado no final de 1997, a partir de uma necessidade de disponibilizar informações sobre a infância e as crianças. Vinculado à Universidade do Minho, no Instituto de Estudos da Criança, o Cedic é uma entidade vocacionada para a prestação de serviços à comunidade universitária e ao público em geral, relacionados com a colheita, análise, tratamento e difusão da informação sobre a situação das crianças e da infância, a nível local, nacional e transnacional.

Links

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556>
Contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais. [Volume 1] [Volume 2]

Núcleos de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

<http://ced.ufsc.br/~nee0a6/>

Site da Universidade Federal de Santa Catarina com artigos, publicações, relação, com pequenos comentários, de *softwares*, de teses de mestrado e doutorado e de artigos de periódicos na área de Educação Infantil. Também estão disponibilizados os artigos produzidos pelos grupos de trabalho dessa universidade e de legislação específica.

Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos da Feusp – Labrimp

<http://apache.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/>

Estão disponibilizados artigos, sugestões de atividades e também de jogos tradicionais, sugestões bibliográficas e publicações.

Plenarinho

<http://www.plenarinho.gov.br>

Site da Câmara dos Deputados destinado ao público infantil, traz informações sobre o que acontece na Câmara, conhecimentos sobre história e geografia do país, notícias sobre projetos de lei em tramitação que dizem respeito ao universo infantil, jogos e sala de bate-papo voltada a temas educativos.

Direitos da Criança

Unicef – *kit* Família Brasileira Fortalecida

http://www.unicef.org/brazil/fbf_albums.htm

O *kit* Família Brasileira Fortalecida é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Governo Federal e de 28 ONGs, que vê a família como principal promotora dos direitos de crianças e adolescentes e a mais importante referência de felicidade e segurança. O *kit* contém cinco álbuns que explicam os cuidados necessários para as crianças desde a gestação até os 6 anos de idade. Todos os álbuns estão disponíveis *online*, em formato PDF.

Agência de Notícia dos Direitos da Infância – ANDI

<http://www.andi.org.br/>

Essa associação investiga fatos, realiza pesquisas e análise de artigos publicados na mídia, disponibiliza estatísticas relevantes para a defesa dos direitos da infância e da adolescência.

Estatuto da Criança e do Adolescente

http://www.fundabrinq.org.br/redeprefeitocrianca/legis/legisla_index.htm

Traz o estatuto na íntegra tanto para leitura como para *download*.

Declaração Universal dos Direitos da Criança

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Traz a declaração na íntegra.

Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre Infância e Adolescência – Rebidia

<http://www.rebidia.org.br/noticias/educacao/rede845.html>

Trata-se de um sistema descentralizado de documentação e informação sobre infância e adolescência, gerenciado por uma rede de organizações não governamentais. As áreas cobertas são demografia, políticas públicas, ações sociais, educação, desenvolvimento infantil, saúde e segurança alimentar, indicadores socioeconômicos e legislação.

Literatura Infantil

Literatura infantil

<http://www.graudez.com.br/litinf/>

O propósito deste *site* é compartilhar alguns conceitos e considerações relacionados à área da Literatura Infantil.

Histórias sem parar – página de contadores de história

<http://docedeletra.com.br/sempara/>

Artigos de especialistas sobre a arte de contar histórias. Você também poderá publicar o seu texto.

Olha o olho da menina

<http://ipanema.com/livros/olha/mini.htm>

Estão disponibilizadas duas versões do livro escrito por Marisa Prado e ilustrado por Ziraldo: o livro de bolso e a versão completa.

Ruth Rocha

<http://www.uol.com.br/ruthrocha>

Além de brincadeiras e concursos, o *site* desta autora de livros infantis traz histórias inéditas escritas especialmente para a internet.

Janelas! 20 contar

<http://caracol.imaginario.com/estorias/index.html>

Estão disponibilizados contos e fábulas para serem contados para as crianças.

Poesia infantil

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/infan.html>

Site de poesia infantil de autores famosos e de crianças.

Unidade 6: O estágio na formação para a Educação de Jovens e Adultos

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

Meta da aula

Contextualizar a prática pedagógica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

objetivos

Ao final da leitura desta unidade, você deverá ser capaz de:

1. reconhecer a importância da modalidade Educação de Jovens e Adultos na formação de educadores;
2. reconhecer o desenvolvimento das atividades do estágio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Esta unidade tem por objetivo contextualizar, de forma bastante abrangente, a prática pedagógica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das escolas regulares. É importante lembrar que, como já apresentamos na Unidade 1, a coordenação de cada estágio disponibilizará, em determinado semestre, todas as orientações para a realização do respectivo estágio. Este material tem apenas o objetivo de fazer uma apresentação prévia de cada estágio e não substitui de forma alguma as orientações da coordenação. Considerando que uma das ênfases do estágio curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia é a formação para a Educação de Jovens e Adultos, vamos recordar um pouco as bases legais. A LDB, Lei nº 9.394/1996, declara que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O conteúdo previsto no Art. 22 deve ser entendido para todo e qualquer estudante, sem discriminação. E, nesse ponto, o legislador ainda acrescentou no título que trata dos “Profissionais da Educação”:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos (...) (BRASIL, 1996).

Veja que a declaração do Art. 61 é, exatamente, o que você vai realizar durante o conjunto do seu estágio, ou seja, preparar-se para atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino previstas pela LDB. Você terá como fundamento para este estágio a disciplina Educação de Jovens e Adultos. Recomendamos que volte ao seu material didático e recupere as leituras realizadas, bem como todas as atividades que desenvolveu naquele período. Isso vai ajudá-lo muito no trabalho.

Ainda sofremos dos processos de fragmentação do conhecimento e temos tendência a colocá-los em “caixinhas” nas nossas cabeças. E pior, fechamos a “caixinha” e lá “depositamos” o conhecimento, que fica esquecido e empoeirado. Abra suas gavetas e recupere tudo para os estágios, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. A tarefa pode ser árdua, mas o resultado será precioso. Você vai descobrir o quanto tudo que leu e discutiu terá outro significado durante o estágio. Os conteúdos ganharão vida!

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Encontramos registros de EJA no Brasil desde o período da Colônia. Mas as referências são de educação para a doutrinação religiosa, muito pouco importando os aspectos educacionais. No Brasil Império, observamos algumas ações de ensino noturno para adultos analfabetos. Somente com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, vai se delineando e evidenciando a necessidade da educação de adultos. A valorização desse tipo de educação é orientada por pontos de vista diferentes. Um se centra na valorização da língua falada e escrita para o domínio das técnicas de produção e instrumento de ascensão social. Outro ponto de vista vê a alfabetização de adultos como importante fator para o progresso do país e também fator imprescindível na ampliação da base de votos. O adulto analfabeto era visto como incapaz e marginalizado dos pontos de vista psicológico e social.

Todas as ações, até esse momento, não surtem maiores efeitos. O grande marco virá com a 1ª Campanha de Educação de Adultos, em 1947, coordenada por Lourenço Filho. A Campanha propunha alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; curso primário em duas etapas de sete meses; capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Um dos resultados positivos da 1ª Campanha, segundo Soares (1996), foi a criação de uma estrutura mínima de atendimento, mas na qual não foi definida a valorização do magistério. No período entre os anos de 1950 e 1960, já é possível observar a mobilização da sociedade por reformas de base, incluindo mudanças na educação e também a educação de adultos, o que é um avanço. É nesse período que a figura de Paulo Freire se faz presente. Suas ideias fazem mobilizar os sujeitos envolvidos com a educação para uma pedagogia baseada em nova compreensão entre educação e os condicionantes sociais. Da perspectiva de que o analfabetismo era a causa da pobreza, passa-se a interpretá-lo como efeito da pobreza e consequência de uma estrutura social de desigualdade. Para Paulo Freire, educação e alfabetização caminham juntas e se confundem. Suas ideias se expandiram pelo país e ele obtém reconhecimento nacional pelo seu trabalho.

A 1ª Campanha de Educação de Adultos é encerrada em 1963, e Paulo Freire é convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Com o golpe civil-militar de 1964, há uma ruptura

com o processo em curso, já que a proposta de Freire era considerada ameaça para a ordem vigente.

Rompido o processo que vinha se desenvolvendo na linha de uma pedagogia voltada para a educação de adultos, observamos que os programas de alfabetização de adultos terão marca no assistencialismo e um caráter conservador. O governo cria então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa de alfabetização de massas direcionado ao público de 15 a 30 anos com o objetivo central de alfabetização funcional em leitura, escrita e cálculo. Rompe-se definitivamente com as orientações metodológicas, e as práticas se dissociam do caráter problematizador tão evidenciado por Freire. O Mobral se expande pelo território nacional e passa a objetivar a conclusão do curso primário. “O programa, centralizado e alinhado ao processo de legitimação do regime, se encaixava nas prerrogativas de militarização do Ministério da Educação e se concretizou sem os profissionais da educação nos setores de decisão” (SOARES; SILVA, 2008, p. 12).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – foi uma retomada das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos. Mas havia outro cunho ideológico em relação às campanhas de alfabetização. As críticas que os educadores fizeram ao Mobral se referem à ausência de compromisso maior com a formação do homem.

Com a nova legislação da educação homologada no período – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5.692/71, cria-se o Ensino Supletivo. A nova legislação restringe o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos. Dando prosseguimento aos preceitos da nova LDB, em 1974, o Ministério da Educação (MEC) implanta os Centros de Estudos Supletivos (CES), organizados com três eixos de orientação: o tempo, o custo e a efetividade. São adotados os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas – modular e semestral. Segundo Soares (1996), essas ações tiveram como consequência a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial.

Com a abertura política nos anos de 1980, as experiências de formato mais crítico se fortalecem e apresentam projetos de pós-alfabetização que reivindicam um avanço na linguagem escrita e nos cálculos básicos. O Mobral é extinto em 1985 e dá lugar à Fundação Educar no mesmo ano. Ao final dos anos de 1980, com a Constituição em 1988 amplia-se o dever do Estado com a EJA, garantindo o ensino obrigatório e gratuito a todos, explícito nos Art. 205:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A partir da proposição constitucional que passa a vigorar em 1988, altera-se a prática prevista na Constituição anterior, que garantia o direito à educação somente à faixa etária dos 7 aos 14 anos, desprezando um quantitativo de jovens e adultos analfabetos ou que não tiveram acesso à escolarização.

É evidente que a Constituição de 1988 provocou forte debate para que fossem regulamentados os preceitos que se referiam à educação. Esses debates vão confluir na tramitação de projetos acarretando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, sancionada pelo presidente da República em dezembro de 1996. A nova LDB tratou da EJA nos capítulos 37 e 38, apresentando concepção diferenciada para a área.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A apresentação breve do histórico da EJA teve como principal objetivo recordar o quanto essa modalidade é importante na formação de nossos educadores. É um espaço que exige uma reflexão específica. Não se pode pensar na atuação em EJA tentando transportar os processos utilizados com crianças e adolescentes da Educação Infantil ou mesmo do Ensino Fundamental ou Médio. Assim, do mesmo modo que criticamos a educação do século XIX que via a criança como um adulto em miniatura, não podemos infantilizar o adulto. Da mesma forma que a criança, ele está inserido em um contexto social, político, psicológico e cultural próprio, distinto, que precisa ser considerado nas ações educativas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) produziu um documento base que apresenta dimensões de enfrentamentos importantes. Essas dimensões se orientam a partir de alguns temas:

1. sujeitos da EJA;
2. estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
3. intersetorialidade da EJA;
4. EJA no sistema de Educação: gestão, recursos e financiamento.

Esses temas possuem relação estreita com a formação de professores para EJA e fazem com que tenhamos que refletir com mais detalhes o estágio nessa modalidade de educação.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

O desenvolvimento das atividades do estágio na modalidade Educação de Jovens e Adultos deve centrar-se na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do referencial teórico e metodológico das disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O campo do estagiário deverá permitir que ele:

- execute atividades de observação das ações e espaços;
- colete e analise dados (pesquisa);
- atue no ensino (participação e direção de aulas e atividades);
- participe de oficinas, cursos e atividades que envolvam a comunidade escolar.

O estagiário deverá ser motivado, a partir da pesquisa, a refletir sobre algumas questões:

- Quem são os sujeitos da EJA?
- Como se adequar o processo de seleção e organização de conteúdos e métodos?
- Como selecionar material didático adequado?

A bibliografia que indicamos a seguir com certeza ajudar você a iniciar os seus estudos

Conforme já foi apresentado na Unidade 4, vamos indicar uma bibliografia de referência específica para o estágio em Educação de Jovens e Adultos. Repetiremos a mesma lógica divulgando uma relação de autores e livros específicos para a área com o currículo de seus autores divulgado na Plataforma Lattes e em páginas da internet. Em seguida, você encontrará indicações de páginas específicas para Educação de Jovens e Adultos.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão

<http://lattes.cnpq.br/9231442225800514>

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), com bacharelado e licenciatura em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente, é pesquisadora e coordenadora de programas da Ação Educativa – Assessoria Pesquisa e Informação. Tem experiência na área de pesquisa e produção pedagógica com ênfase nos temas: Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, letramento, avaliação, habilidades básicas e currículo. Coordena o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), programa que levanta e analisa dados sobre habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira, e os Indicadores da Qualidade na Educação – projeto que promove o uso de indicadores para a mobilização de comunidades escolares em prol da qualidade educativa.

(Texto informado pelo autor)

PAIVA, Jane Maria Margarida Machado

<http://lattes.cnpq.br/3049044829510326>

Graduada em Pedagogia pelo Curso de Formação de Professores Para o Ensino Normal (1973) e em Ciências Biológicas pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (1976), é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutora em Educação pela mesma universidade (2005). Atualmente, é colaboradora do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (FBN/Proler) e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos,

atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, formação de professores, leitura e escrita e formação continuada.

(Texto informado pelo autor)

HADDAD, Sérgio

<http://lattes.cnpq.br/5766441805995117>

É graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (1971), com licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), é mestre em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1982) e doutor em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1991). Atualmente, é coordenador-geral – Ação Educativa e diretor-presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos. Participa da diretoria do Conselho Internacional de Educação de Adultos. É membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República e membro do Conselho Técnico-científico de Educação Básica da Capes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tópicos específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Educação de Jovens e Adultos, educação popular, educação não formal, políticas públicas e Terceiro Setor.

(Texto informado pelo autor)

SOARES, Leôncio José Gomes

<http://lattes.cnpq.br/6232915641401989>

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pesquisador do CNPq e da Fapemig. Tem pesquisado e publicado na área de Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas temáticas de política educacional, formação de educadores, escolarização de jovens e adultos e história da educação.

(Texto informado pelo autor)

Pesquisa na internet

Apresentamos também, nesta unidade associações, comissões, grupos de trabalho, fóruns, revistas e *sites* que têm representatividade na área de EJA e podem contribuir para suas pesquisas, com seus respectivos *sites* na internet.

Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA

<http://www.forumeja.org.br/cnaeja>

A Comissão Nacional de EJA se constituiu no governo Sarney, por iniciativa do Inep, quando Vanilda Paiva estava à frente. Funcionou até 1996, quando deixou de ser convocada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Sua participação na mobilização para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinte) foi significativa em resposta às demandas dos organismos internacionais, principalmente a Unesco. Esta comissão foi retomada após 2003, no governo Lula.

Fóruns EJA

<http://forumeja.org.br/porta1>

O portal dos fóruns de EJA busca a conexão entre o movimento social pela EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no momento em que se constitui como um ambiente virtual interativo multimídia. O portal é construído em *software* livre e desenvolvido de forma descentralizada por estudantes, professores, integrantes dos movimentos sociais e governos que atuam da área de Educação de Jovens e Adultos. Ainda que haja parceria com estudantes e professores da área de tecnologia, o portal é administrado coletivamente pelos próprios integrantes dos fóruns de EJA!

A comunicação pode ser mediada ou não pelas TICs. É importante ressaltar que os espaços virtuais não podem substituir os espaços reais, são de naturezas distintas e ao mesmo tempo complementares.

O portal disponibiliza um acervo virtual multimídia com a publicação de textos, artigos, teses, dissertações, *banners*, documentos, relatórios dos encontros, livros, *links*, imagens, produções em áudio e audiovisual. Além do caráter informativo, o portal possibilita a comunicação entre as pessoas, fortalecendo uma rede de trocas na qual se favorece o diálogo, surgindo a possibilidade de produção de novos conhecimentos acerca das problemáticas da Educação de Jovens e Adultos.

Revista Eletrônica em EJA – REVEJ@

www.reveja.com.br

A *Reveja – Revista de Educação de Jovens e Adultos* – é um periódico quadrimestral que busca divulgar trabalhos acadêmicos e refletir temas relacionados a Educação de Jovens e Adultos. É uma publicação do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A finalidade desta revista é levar ao público as diversas perspectivas de leitura e discussão sobre a educação de jovens e adultos e/ou outro discurso a ela vinculado. A *Reveja* conta com importantes colaboradores de diversos estados, sempre mantendo uma linha editorial que permite a participação de novos correspondentes a cada edição.

Fóruns de Educação de Jovens e Adultos

<http://www.forumeja.org.br>

O portal dos fóruns de EJA busca a conexão entre o movimento social pela EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no momento em que se constitui como um ambiente virtual interativo multimídia. O portal é construído em *software* livre e desenvolvido de forma descentralizada por estudantes, professores, integrantes dos movimentos sociais e governos que atuam na área de Educação de Jovens e Adultos. Ainda que haja parceria com estudantes e professores da área de tecnologia, o portal é administrado coletivamente pelos próprios integrantes dos fóruns de EJA.

Legislações (leis, pareceres, resoluções) que regem a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental no Brasil

Constituição Federal de 1988 – estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” e, ainda, Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta é garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Parecer nº 05/97 do Conselho Nacional de Educação – aborda a questão da denominação “Educação de Jovens e Adultos” e “Ensino Supletivo”, define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

Parecer nº 12/97 do Conselho Nacional de Educação – elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outros questionamentos.

Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Parecer nº 11/99 do Conselho Nacional de Educação – aborda o objeto da portaria ministerial nº 754/99, que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.

Parecer nº CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 7 de dezembro de 2004 – aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 – reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 – institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Unidade 7: Ensino Médio – modalidade Normal

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

Meta da aula

Apresentar o Curso Normal e sua importância para a formação do licenciado em Pedagogia.

objetivos

Ao final da leitura desta unidade, você deverá ser capaz de:

1. reconhecer o Curso Normal com seus fatos e mitos;
2. reconhecer a história do Curso Normal no Brasil e seus principais momentos;
3. identificar as atividades e procedimentos básicos do estagiário no Curso Normal.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Curso Normal, várias informações e opiniões surgem, quase sempre contraditórias e duvidosas, gerando incertezas e dúvidas. Por isso, iniciaremos esta unidade falando dos fatos e mitos que envolvem o Curso Normal.

Em continuidade, veremos não só um pouco da história do Curso Normal no Brasil, bem como a função e desempenho do estagiário neste curso.

CURSO NORMAL: FATOS E MITOS

Mas o que é mesmo Curso Normal? É o curso chamado antigamente “magistério”, “magistério de 2º grau”, “2º Grau – Habilitação Magistério”. Tal terminologia foi usada no Brasil no tempo da LDBEN 5.692/71. Hoje ele é denominado Ensino Médio – modalidade Normal. Com a LDBEN/96, o governo cria o Curso Normal Superior. O Curso Normal, em ambos os níveis, prepara professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Hoje em dia, muitas instituições que criaram o Curso Normal Superior no período da publicação da LDBEN/96 preferiram adotar posteriormente o Curso de Licenciatura em Pedagogia; com isso, atualmente, existem poucos Cursos Normais Superiores no Brasil. O mais comum é encontrarmos o Curso Normal de Nível Médio e o curso de Licenciatura em Pedagogia de nível superior.

a) O Curso Normal acabou ou vai acabar?

O Curso Normal não acabou. Sua existência está assegurada pela LDBEN/96, que afirma, no seu artigo 62:

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 (BRASIL, 1996).

Assim, verifica-se que é admitida a 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. Em relação a isso, o CNE (Conselho Nacional de Educação) aponta que:

É preciso ressaltar que o Artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio (ou o equivalente nas legislações anteriores) é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada (BRASIL, 2003).

b) No Curso Normal estudam somente mulheres?

Isso é um mito, mas é interessante notar que desde a fundação da Escola Normal (1835) até a década de 1860 somente alunos do sexo masculino eram admitidos no curso. Em 1866, a primeira professora fluminense é formada. Depois disso, o Curso Normal passou, aos poucos, a ser frequentado somente por mulheres, criando uma feminização do magistério. Hoje é comum o conjunto de discentes possuir alunos e alunas, mas atualmente a maioria do corpo discente é constituída por mulheres.

c) Existe ainda o curso chamado “Estudos Adicionais”, que dá direito ao professor formado no Curso Normal a ensinar além das séries/anos iniciais?

Isso aconteceu no período da LDBEN/71, hoje em dia a legislação não permite tal tipo de estudos, muito menos a possibilidade de um professor generalista (formados pelo Curso Normal e pelo curso de Pedagogia), ministrar disciplinas nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nas cidades do interior do Brasil, ainda encontramos pedagogos e normalistas “cobrindo” disciplinas que deveriam ser ministradas por licenciados em áreas, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira, a Geografia, entre outras.

Professor generalista é o professor que ministra aulas para as turmas de Educação Infantil e primeiras séries/primeiros anos do Ensino Fundamental. Passou a ser chamado assim na literatura, pois é o único professor da turma, ou seja, trabalha com todas as áreas de conhecimento.

d) O Curso Normal tem “fama” de ser somente prático, carecendo de bases teóricas

Muitos autores e pesquisas institucionais confirmam isto. Podemos citar como exemplo os estágios supervisionados nos Cursos Normais, que, segundo o MEC (**Referenciais para Formação de Professores**), em muitos casos, não vão além das tradicionais ações de observar, participar e dirigir aulas, sem a articulação teórico-prática, ou seja, o embasamento teórico da prática. Outro ponto refere-se aos currículos dos Cursos Normais, que, em sua maioria, apresentam disciplinas de forma hierarquizada e fragmentada, demonstrando desarticulação entre teoria e prática, e falta de integração entre conhecimento geral e conteúdos profissionalizantes. Assim, em grande parte dos Cursos Normais, o currículo é constituído por disciplinas isoladas, o chamado “currículo coleção”, no qual não existe integração, não há tratamento interdisciplinar e falta flexibilidade e articulação teoria/prática.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO CURSO NORMAL NO BRASIL

O percurso histórico da Escola Normal ou do Curso Normal pode ser sintetizado em quatro grandes momentos:

- 1 - sua fundação no século XIX;
- 2 - o período posterior ao Estado Novo, no qual foram publicadas as Leis Orgânicas;
- 3 - o período de vigência da LDBEN/71;
- 4 - a atualidade.

O primeiro momento caracteriza-se pela inauguração das Escolas Normais no Brasil. Ainda no Império, em 1834, foi publicado o Ato Adicional à Constituição que estabelecia que as Províncias seriam responsáveis pela Educação Primária e Secundária. Com isso, em 1835 é fundada em Niterói (RJ) a primeira Escola Normal do Brasil e da América Latina, visando à melhoria na formação de professores. Depois de Niterói, foram inauguradas Escolas Normais na Bahia (1836), Pará (1939), Ceará (1845), São Paulo (1846), Rio Grande do Sul (1870) e na Capital do Império (1880). Os cursos duravam no máximo dois anos e eram em nível secundário, mas na década de 1880, a Escola Normal de São Paulo já oferecia curso de três anos.

A primeira instituição brasileira para formação de professores tem 173 anos e continua em atividade. É o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), de Niterói. Sua origem data de 4 de abril de 1835, quando o então Presidente da Província do Rio de Janeiro, Joaquim José Soares de Souza (o visconde de Itaboraí), sancionou o Ato nº 10 da Assembleia Legislativa, de 1º de abril do mesmo ano, que criou uma instituição de ensino com a denominação de "Escola Normal", a primeira do Brasil e da América Latina destinada a formar educadores para o magistério da instrução primária.
Fonte: *site* do IEPIC.

As escolas normais tiveram grande crescimento no período republicano. Em 1949, já existiam no Brasil 540 escolas normais. Como elas não tinham diretrizes nacionais que fundamentassem sua organização, no período do Governo Provisório foram publicados os decretos-lei referentes a vários aspectos da educação, entre eles o Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 – a Lei Orgânica do Ensino Normal. A Lei centralizou as diretrizes, nacionalizando a organização, embora se consagrasse a descentralização administrativa do ensino, pois as escolas eram de responsabilidade dos estados, fixando as normas para a implantação, regulamentação e organização das escolas normais no Brasil. Com esta Lei, dois níveis de cursos foram criados, o de 1º Ciclo, que se destinava a formar *regentes* de Ensino Primário, com duração de 4 anos e funcionavam em *Escolas Normais Regionais*; e o de 2º Ciclo, que era a continuação dos cursos que já existiam, para formar o *professor* primário, com duração de 3 anos e funcionavam em *Escolas Normais*.

Além desses cursos e escolas, a Lei cria também os *Institutos de Educação*, que funcionavam com os cursos de 1º e 2º Ciclos e também com o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos, além de cursos de especialização em Administração Escolar e de professor primário. Tais cursos de especialização eram permitidos somente nos *Institutos de Educação*, tendo como objetivo especializar professores para a Educação Pré-Escolar, Primária, Supletiva, Desenho, Artes Aplicadas e Música, e habilitar pessoal para a administração escolar (direção, orientação, inspeção, estatística e avaliação escolar). Mesmo com alguns pontos negativos, como o currículo – fraco nos conteúdos pedagógicos específicos e forte no conteúdo geral –, o chamado *Curso Normal Regional* foi, em muitas cidades e por muito tempo, o único meio de formação docente qualificado para o ensino primário.

No período da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), não eram admitidos, em nenhum dos ciclos do curso normal, “candidatos maiores de 25 anos”. Esse era um impedimento que, dentre outros, não permitia os que já estavam no magistério tivessem acesso a uma formação qualificada para o Ensino Primário. Esse impedimento legal causava um sério erro, uma vez que o Curso Normal deveria ter a finalidade de habilitar professores leigos ao invés de formar adolescentes de 14 e 15 anos.

O período de vigência da LDBEN/71 (Lei nº 5.692/71) alterou a estrutura curricular do Curso Normal, retirando a especificidade de escola formadora de professores e transformando-a em uma habilitação do 2º Grau: a Habilitação Magistério. Isso levou o Curso Normal a “cair” em desprestígio, uma vez que ocorreu a descaracterização do curso de formação de professores, além de outros fatores, como os baixos salários e ausência de carreira docente, gerando, assim, um desprestígio social e a desvalorização do professor formado por tal curso. Nessa época, o Curso Normal muitas vezes era procurado por ser uma “maneira fácil” de conseguir o certificado de valor ou de aceitação ou equivalente ao de Ensino Médio e era frequentado por pessoas de baixo poder aquisitivo e vindas de famílias com pouca escolaridade.

Entre as regras da antiga LDBEN/71 (Lei nº 5.692/71), era permitido ao normalista ensinar além das primeiras séries do Ensino Fundamental (chamado de 1º Grau). Hoje tal procedimento não é permitido. Vejam como a Lei descrevia tal permissão: no Capítulo 5 – “Dos Professores e Especialistas”:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Hoje em dia, o Curso Normal é procurado por pessoas que acreditam ter no magistério uma certeza na aquisição de um emprego, uma vez que a demanda por professores nos níveis iniciais de escolarização é muito grande. Além disso, a maioria das escolas e redes de ensino continuam aceitando professores habilitados no nível médio, uma vez que tais professores, os chamados “normalistas”, têm amparo legal (LDBEN/96, art. 62).

O Curso Normal, hoje em dia, é constituído de 4 anos letivos. Ele está regulamentado pela Resolução – CEB, nº 2, de 19 de abril de 1999, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

A Resolução, no Artigo 1º, afirma que o Curso Normal destina-se a formação de “docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais”, sendo que no Artigo 9º ela inclui a Educação de Jovens e Adultos.

A duração do Curso Normal, regulamentada através da Resolução – CEB, Nº 2, de 19 de abril de 1999, é de 4 anos, havendo também casos extras de duração. Vejamos como a Resolução normatiza tal aspecto:

§ 4º A duração do Curso Normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

- I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;
- II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

	ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária semanal			Carga horária anual			Total
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	160	160	160	480
		Artes	2	**	2	160	--	80	160
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
		Química	2	2	**	80	80	--	160
		Física	2	**	2	80	--	80	160
		Biologia	2	2	--	80	80	--	160
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	--	80	80	--	160
		Geografia	2	2	**	80	80	--	160
		Sociologia	2	2	**	80	80	--	160
		Filosofia	2	--	--	80	--	--	80
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	2	80	80	80	240
Língua Espanhola (*)		1	1	1	40	40	40	120	
Tempos para ênfase no PPP/Integração das Mídias e Novas Tecnologias/Libras		2	--	2	80	--	80	160	
Ensino Religioso (*)		1	1	1	40	40	40	120	
Subtotal			32	24	20	1.280	960	800	3.040
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	**	2	2	--	80	80	160
		Sociologia da Educação	--	--	2	--	--	80	80
		Psicologia da Educação	--	2	2	--	80	80	160
		Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	--	--	2	--	--	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Processos de Alfabetização e Letramento	--	2	2	--	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	2	2	2	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	--	2	2	--	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva	--	2	--	--	80	--	80
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos	--	--	2	--	--	80	80
Subtotal			2	12	16	80	480	640	1.200
PRÁTICAS	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/ Laboratórios Pedagógicos		4	8	12	160	320	480	960
CARGA HORÁRIA TOTAL			38	44	48	1.520	1.760	1.920	5.200
(*) Oferta obrigatória e adesão facultativa pelo aluno.									
(**) LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS: Brinquedoteca, Práticas Psicomotoras, Culturas, Vida e Natureza, Linguagens e Alfabetizações, Atendimento Educacional Especializado e Arte Educação.									
Distribuição da carga horária de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios pedagógicos: - 1ª série – 4 h/a – sendo 2 h/a Fundamentação teórica e relações interpessoais; 1 h/a estágio, 1 h/a de Laboratório. - 2ª série – 8 h/a – sendo 2 h/a Fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 4 h/a estágio; 2 h/a de Laboratório, para os 2 laboratórios propostos (cada qual com 40 h/a). - 3ª série – 12 h/a – sendo 2 h/a Fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 6 h/a estágio; 4 h/a de Laboratório, para os 4 laboratórios propostos (cada qual com 40 h/a).									

O ESTÁGIO NO CURSO NORMAL

Disciplinas/componentes curriculares

Como a atuação do Licenciado em Pedagogia no Curso Normal será exclusiva às disciplinas ditas “pedagógicas ou de “formação profissional”, o estágio deve ser realizado nestas disciplinas. O que não implica o estagiário deixar de conhecer as outras, uma vez que a visão do todo é fundamental, contribuindo para sua articulação, integração, interação e possibilidade interdisciplinar (veja nos anexos deste manual a lista de escolas que oferecem Curso Normal na região dos polos).

As disciplinas de “formação profissional” do Currículo estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro são:

Disciplinas pedagógicas do Curso Normal (SEED/RJ)

História e Filosofia da Educação
Sociologia da Educação
Psicologia da Educação
Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino
Abordagens Psicossociolinguísticas do Processo de Alfabetização
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

Sugestão de ementas SEED/RJ (disciplinas de formação profissional)

História e Filosofia da Educação

Introdução Geral à Filosofia da Educação, origem e fundamentos. Principais correntes do pensamento filosófico relacionadas a tendências pedagógicas. Estudo crítico dos fatos, ideias, instituições e tendências da educação através dos tempos como entendimento do quadro atual. Reformas pedagógicas e resistência dos trabalhadores, estudantes e profissionais da educação no Brasil. O Ensino Normal no Brasil, suas origens. Momentos do pensamento político-pedagógico e sua relação com a constituição do Ensino Normal e do Fundamental. A Filosofia e a História como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil. Crise da ciência e do Estado e a problemática da escola. Crise dos saberes; multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Sociologia da Educação

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Educação e Diversidade cultural: currículo e cultura. Educação Inclusiva. A educação como uma prática simbólica. A escola como instituição social e sua articulação com outras instituições socializadoras: relação escola e família. Escolas, reprodução e transformação social. Estado, classes sociais, ideologia e escola.

Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino

Organização do sistema de ensino no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As principais legislações que influem na educação no Brasil. Bases econômicas, sociais, culturais e filosóficas da política educacional. O processo de formulação da política educacional. As relações de força e os interesses em jogo. As tensões entre as políticas oficiais e os movimentos da sociedade civil. A questão do público e do privado na educação brasileira. O financiamento da educação no Brasil. A descentralização político-administrativa da educação. A municipalização do ensino. A organização da formação dos profissionais da educação do Brasil.

Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental

Fundamentos da ação pedagógica. Didática: relação teoria-prática, a transposição didática. Tendências pedagógicas na prática educativa: implicações didáticas das teorias da aprendizagem. O trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental: do planejamento à avaliação. Elementos básicos do processo de construção da aprendizagem. O processo de construção de conceitos nas ciências naturais, na matemática e nas ciências humanas. A Matemática como recurso privilegiado no desenvolvimento do raciocínio lógico e sua utilização no cotidiano e no mundo do trabalho. A Língua Portuguesa como elo integrador das diferentes áreas do conhecimento. As Ciências Naturais como forma de compreensão do mundo e suas transformações; o homem como parte do universo, como indivíduo capaz de intervir na natureza e utilizar os seus recursos. As Ciências Humanas como meio de valorização do patrimônio sociocultural e respeito à diversidade; reconhecimento de mudanças e permanências nas vivências humanas nos diferentes espaços e tempos, identificando e avaliando as ações dos homens em sociedade e suas consequências. A partir de uma visão interdisciplinar, estabelecer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento na ação pedagógica.

Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Educação Infantil

A construção social das instituições de Educação Infantil. A criança de 0 a 6 anos e a legislação. A formação do profissional de creche e de Pré-Escola. O trabalho interdisciplinar e os profissionais envolvidos. A Educação Infantil e o processo de alfabetização. O trabalho pedagógico da Educação Infantil, do planejamento à avaliação: diversidade de expressão e dos processos de criação, linguagem e desenvolvimento de conceitos. O Currículo da Educação Infantil. Relação da Educação Infantil com a Escola Fundamental.

Processos de Alfabetização e Letramento

A linguagem no processo da construção do conhecimento. A relação linguagem oral/linguagem escrita. Concepções de alfabetização e metodologia. Ambiente alfabetizador. A linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. Leitura de mundo, a partir da apropriação e uso das diferentes linguagens. Alternativas pedagógicas na área de alfabetização. A apropriação da linguagem escrita como pré-requisito ao conhecimento sistematizado. Alfabetização como processo.

Psicologia da Educação

Bases históricas da Psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre os fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, linguística e social. Psicomotricidade. Psicologia da Aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Psicopedagogia. A comunicação humana e as relações interpessoais.

Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

O histórico da Educação de Jovens e Adultos. As orientações emanadas de conferências mundiais a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Os caminhos da Educação Popular, as campanhas, os movimentos e as alternativas pedagógicas. Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Educação Brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. As metodologias de ensino. Análise das experiências históricas dos países que buscaram a superação do analfabetismo dentro do processo da superação social e política.

Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva

Evolução histórica da Educação Especial. Democracia: cidadania e direitos legais das pessoas portadoras de necessidades especiais. A política nacional de Educação Especial. As pessoas portadoras de necessidades especiais. Serviços e práticas pedagógicas. A Educação Especial e suas modalidades de atendimentos como suporte e recursos. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na rede regular de ensino. Integração e inclusão – da teoria à prática. Abordagens e práticas pedagógicas. Adaptações curriculares. Avaliação adaptada.

Prática Pedagógica – temas a serem enfocados

Vivências no cotidiano escolar. Contato direto com as situações práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (recomenda-se a utilização de 50% da carga horária anual de Prática Pedagógica). Tecnologias aplicadas à educação (Educação a distância, internet, informática educativa etc.). Atividades artístico-culturais e conhecimento do patrimônio cultural (local, municipal, estadual, regional e nacional). Meio ambiente e qualidade de vida, incluindo práticas que favoreçam o conhecimento e a preservação do patrimônio ambiental. Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema educacional, tais como: Secretarias de Educação, Conselhos de Educação etc. (recomenda-se que esta parte seja desenvolvida no 1º ano, já permitindo o contato dos futuros professores com o sistema educacional). Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema político (Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) e sua relação com o sistema educacional. Ética e cidadania: ética, justiça, direitos humanos e magistério como função pública.

Demais atividades

Além de ações relativas às disciplinas (observação, participação e regência de aulas), o estagiário deverá acompanhar outras atividades desenvolvidas no Curso Normal. Cuidado para não misturar atividades do Curso Normal com atividades de outros níveis/cursos existentes na escola, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular.

Entre as atividades desenvolvidas pelo Curso Normal estão as reuniões de professores, os conselhos escolares e de classe, as reuniões de alunos, as atividades recreativas e festivas e as atividades extraclasse, entre outras.

Procedimentos básicos

A primeira atividade deve ser a observação (da escola, das aulas e das atividades escolares). Na atividade de observação, será incluído um *bate-papo* com os alunos, indagando sobre o porquê da escola do Curso Normal, ou seja, a profissão de professor, e sobre suas impressões em relação à escola e ao curso (avaliação, currículo, relação professor-aluno, atividades extraclasse, entre outros). Questionar também se eles trabalham, em que trabalham e se fazem outro curso além do Curso Normal. Não se esqueça de anexar as respostas dos alunos no relatório. Além da coleta de informações com os alunos (*bate-papo*) o estagiário deve levantar opiniões entre professores e coordenadores sobre a estrutura e o funcionamento do Curso Normal na escola.

A verificação das características da escola em que está estagiando (localização, aspectos físicos, funcionamento, cursos oferecidos, equipe de gestão (composição e como foi escolhida), corpo docente, clientela, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (como foi elaborado e por quem, se é atual, se está acessível a todos, como é constituído) é fundamental. Além disto, a escolha de uma disciplina para acompanhar também é aconselhada. Os aspectos de sequência e continuidade das aulas, a ementa da disciplina e a bibliografia trabalhada devem ser analisadas pelo estagiário e tudo isto deve constar no Relatório (ver Unidade 4 deste Manual). Ao observar as aulas, é importante verificar as impressões sobre a dinâmica da sala de aula e a participação dos alunos, além da opinião dos alunos e professores/coordenador do processo e do curso em si (organização, currículo, funcionamento, participação, evasão, rendimento etc.).

Outro procedimento, seguinte à observação, é a atividade prática de regência, ou seja, a direção de aula ou atividade relacionada à disciplina escolhida, na qual o estagiário deverá atuar coparticipando ou dirigindo. Antes da atividade prática, você deverá elaborar o plano de aula/atividade. Para isso, consulte o livro de Didática, Módulos 4 e 5, volume 2, Aula 27 e veja as instruções e modelos disponíveis para, daí, construir o seu plano (a Aula 27 de Didática está disponível com o tutor de estágio e também na plataforma em “Exercícios e Complementos” do Estágio Ensino Médio modalidade Normal (antigo Estágio 3).

Lembre-se de que uma aula deve sempre estar sempre bem fundamentada teoricamente, ou seja, não veja a aula pela atividade realizada,

mas sim pelo objetivo e conteúdo, verifique que a aula deverá atingir objetivos e trabalhar conteúdos da disciplina, para isso, consulte o professor e o programa para conseguir os textos e livros de embasamento teórico do assunto/conteúdo escolhido.

A Didática recomenda que o planejamento seja feito depois do conhecimento da realidade, sendo este o primeiro passo da fase de preparação do plano. Para isso, o *conhecimento da realidade* (aluno, meio e suas próprias possibilidades) faz com que possamos definir os objetivos. Muitos autores afirmam que a sondagem e o diagnóstico são ideais para o conhecimento da realidade. A determinação dos *objetivos* figura como parte central, seguida pela escolha de quais *conteúdos* podem ser selecionados e satisfazem os objetivos propostos. Em seguida, deve-se escolher os *procedimentos*, que representam a ação do professor enquanto orienta e organiza situações de ensino. As atividades e experiências podem ser individuais ou em grupo. Após a seleção dos procedimentos, os recursos podem ser escolhidos. Os recursos humanos ou materiais devem primeiramente ser adequados aos conteúdos e objetivos e também serem disponíveis. A etapa seguinte é a de escolha dos instrumentos de *avaliação* e de seus critérios de medida. A avaliação deve ser totalmente vinculada aos objetivos (e seus domínios), os conteúdos e as maneiras habituais de proceder em sala. A outra etapa do planejamento é a sua execução, o seu desenvolvimento, é o plano em ação. A previsão feita vai ser executada. A última fase, o aperfeiçoamento, vem alinhar o processo de planejamento, dando-lhe consistência e segurança. Essa fase visa ao replanejamento, com modificações necessárias. É uma realimentação do próprio sistema de planejamento e caracteriza-se pelo *feedback*, que é um elemento básico no planejamento, já que trata das informações, de como saíram ou estão saindo a realização e o alcance dos objetivos.

Legislações sobre o Curso Normal

a) Nacionais

BRASIL. MEC. Parecer CEB nº 01/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. MEC. Resolução CEB/CNE nº 02/99. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97.

_____. MEC. Parecer nº 01/03. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 set. 2003.

b) Estaduais

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEE nº 2353, de 28 de dezembro de 2000. Estabelece a matriz curricular para o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, da rede pública estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000.

_____. (Estado). Portaria E/SUEN nº 07, de 22 de fevereiro de 2001. Estabelece normas e orienta quanto à reformulação curricular do curso normal, em nível médio, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2001.

Unidade 8: Ensino Fundamental – anos iniciais: o estágio na formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

Metas da aula

Apresentar a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentar as diretrizes para o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final da leitura desta unidade, você deverá ser capaz de:

1. reconhecer os modos de ensinar as diferentes linguagens nas disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. congrega práticas docentes e gestão educacional no decorrer do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esta unidade tem por objetivo fazer uma apresentação geral das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e das diretrizes para o estágio nessa etapa de ensino. Você irá encontrar o conjunto de orientações detalhadas para a realização dessa ênfase de estágio no material a ser divulgado pela sua coordenação.

Apenas para recordar, uma das ênfases do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que é a segunda etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em seu Art. 32, essa legislação definiu o Ensino Fundamental como um ensino com duração mínima de 8 (oito) anos, obrigatório e gratuito na escola pública, um dever do Estado para o qual todos são titulares. É essa lógica que investe de autoridade o poder público para impô-la como *obrigatória a todos e a cada um* (BRASIL, 1998).

O Parecer CNE/CEB nº 4/1998 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Porém, fique atento, porque novas diretrizes para este nível de ensino encontram-se em estudo. De qualquer forma, elas deverão tramitar no Conselho Nacional de Educação e novo Parecer será publicado.

Entretanto, a Lei nº 11.274 de 2006 deu nova redação à LDBEN, declarando, então, que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

As alterações implantadas pela Lei 11.274, ao lado da expansão para 9 (nove) anos de escolaridade, também preveem que sejam matriculadas todas as crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental. O diploma legal estabelece que os municípios, os estados e o Distrito Federal têm prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a abrangência da pré-escola para as crianças de 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006, arts. 4º- 5º).

A partir da nova legislação, os municípios que já executaram o preceito legal passaram a ter a seguinte estrutura de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental:

- C.A. (classe de alfabetização) = 1º ano
- 1ª série = 2º ano
- 2ª série = 3º ano
- 3ª série = 4º ano
- 4ª série = 5º ano
- 5ª série = 6º ano
- 6ª série = 7º ano
- 7ª série = 8º ano
- 8ª série = 9º ano

Mas as mudanças foram além, facultando aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem plurianuais (§ 2º do Art. 32 da Lei 9.394/1996). Endossamos as proposições de Barreto e Sousa (2004) quando definem que os ciclos:

Compreendem alternativas de organização do ensino básico que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (p. 1-2).

Ciclos de aprendizagem plurianuais

Os ciclos de aprendizagem plurianuais estão sendo discutidos em inúmeros sistemas educacionais no mundo. A ideia de base é simples: substituir as etapas anuais de progressão por etapas de ao menos dois anos; fixar objetivos de aprendizagem para cada ciclo e capacitar os professores para orientar e facilitar os percursos de formação das crianças, como já fazem durante o ano letivo. Mas, atenção: a legislação declara que está facultado. Isso quer dizer que há uma permissão para que se faça ou não se faça algo.

Independentemente da forma de organização curricular em ciclos ou séries, o seu estágio se refere, exatamente, aos primeiros anos desta etapa do Ensino Fundamental, ou seja, tem uma abrangência do 1º (C.A.) ao 5º ano. É sobre esse estágio que vamos tratar nesta unidade.

AS PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Para compreender melhor as práticas do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental devemos discutir um pouco sobre as funções do professor. De acordo com os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (2002), as funções do professor estão em consonância com uma nova cultura profissional que não se restringe exclusivamente à docência em uma concepção restrita à sala de aula. Os Referenciais apresentam as seguintes funções:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- gerir os trabalhos de classe;
- propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- participar da comunidade profissional (BRASIL, 2002, p. 81).

Tomando por base essas orientações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia compreendem a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional. Em consequência desses pressupostos, na formação do Licenciado em Pedagogia é fundamental:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

O desenvolvimento das atividades do estágio na primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) deverá centrar-se na relação entre o estágio e os demais componentes do currículo do curso, visando à formação do licenciado em Pedagogia.

O campo do estagiário permitirá que execute atividades de observação dos espaços e ações; colete e analise dados (pesquisa); atue no ensino (planejamento, participação e direção de aulas e atividades); participe de oficinas, cursos e atividades que envolvam a comunidade escolar.

O estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental convocará você a realizar um grande balanço de tudo o que aprendeu e ainda está aprendendo nas disciplinas do seu curso. Não é sem motivos que ele é o estágio com o maior número de pré-requisitos definidos na matriz curricular. Vamos recordar. Quais são estas disciplinas?

- Língua Portuguesa na Educação I
- Língua Portuguesa na Educação II
- Matemática na Educação I
- Matemática na Educação II
- Ciências Naturais na Educação I
- Ciências Naturais na Educação II
- Geografia na Educação I
- Geografia na Educação II
- História na Educação I
- História na Educação II

O conjunto de disciplinas citado se refere à necessidade de aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diversas fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças.

Parece muito, mas não é suficiente para a realização do seu estágio. Afinal, as atividades docentes compreendem também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

As práticas que se referem aos espaços não escolares você irá desenvolver em outro estágio específico que encontrará também neste material, na Unidade 9 – Educação em contextos não escolares.

Para desempenhar todas as atividades da organização e gestão você vai recorrer ao conjunto das outras disciplinas do seu currículo. Seguindo as orientações das DCN, a docência, quer seja em espaços educativos escolares ou não escolares, não pode ser confundida com a aplicação de métodos e técnicas pedagógicas que estejam desassociados das realidades históricas e sociais específicas; ou seja, você recorrerá aos conhecimentos das disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica sobre teorias educacionais. Vai precisar voltar aos seus materiais didáticos daquelas disciplinas que situaram processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais.

Parece que, neste ponto, você já deve ter percebido que precisa resgatar um conjunto de conhecimentos que proporcionam fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e o apoio a estudantes, a gestão e a avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de educação.

O estágio nos anos iniciais, a primeira etapa do Ensino Fundamental, tem por objetivo final congregar práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos escolares.

Dessa forma, você será convidado a realizar, dentre outras, atividades que o coloquem em condições de:

- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

Unidade 9: Educação em contextos não escolares

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

O Estágio Supervisionado em contextos não escolares tem por objetivo apresentar e refletir sobre processos educativos que também acontecem fora do sistema escolar, permitindo a você, aluno em formação, reconhecer e identificar práticas educativas que se realizam no que é considerado contexto não escolar. Mas o que são esses contextos não escolares? Como acontecem os processos educativos fora da escola?

Vejamos do que estamos tratando. A educação que conhecemos como prática desenvolvida em instituições de ensino – as escolas e as universidades – pertence ao que é denominado sistema educativo e é responsável pelo processo de educação formal. São as ações educativas vinculadas às diretrizes educacionais formalizadas com currículo, estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas por legislações e políticas públicas educacionais em nível nacional, com órgãos fiscalizadores nas diversas instâncias de gestão educacional: os ministérios da educação, os conselhos federais, estaduais e municipais, além das diversas secretarias de educação, desde a esfera federal até a municipal, com os quais você vem fazendo contato e encontrando informações ao longo do estágio.

Porém, como você pode reconhecer, a educação em geral não acontece só na escola. Na sociedade, produzimos diversas práticas e saberes que, de alguma forma, são difundidos entre as pessoas. Várias instituições, diferentemente de escolas e universidades, tanto públicas como privadas, desenvolvem ações com intenção de promover educação, aprendizagem. Ainda podemos reconhecer o debate atual no qual os meios de comunicação e mídias são incluídos como agentes potentes nos processos educativos das pessoas em geral.

Esses processos educativos estão voltados para o que denominamos educação não formal e ainda educação informal. Mas como podemos conhecer melhor essas dimensões da educação?

De acordo com o *Thesaurus Brasileiro da Educação*, a educação não formal é assim definida:

1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos.
2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal".

3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades).

4. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual; não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e de forma complementar.

5. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo.

Notas:

1. A educação não formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades.

2. Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral.

3. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir o sistema de "escada"; podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida (cf. CINE 1997, UNESCO).

4. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania (Fontes em Educação. Comped, 2001).

O *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações.

Thesaurus é uma palavra latina que significa "tesouro" e foi empregada, a partir de 1500, para indicar um acervo ordenado de informações e conhecimentos.

(Informações do *site* do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.)

Podemos, ainda, nos apoiar nas palavras de Paulo Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (1997, p. 50).

Vemos, então, que a educação não formal tem como característica ser mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, porém não menos intencional e objetiva. Nas ações e práticas de educação não formal não se observa um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”, quer seja em séries, ciclos, fases ou módulos. Essas propostas podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Segundo Gadotti (2005, p. 2):

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade.

O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal.

No estágio apresentamos, então, as práticas educativas que se realizam nos “ambientes não escolares” (expressão que é utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – para o curso de Pedagogia). Porém, deve ficar claro que isso em nada significa que estejamos fazendo uma apologia da educação não formal em detrimento da educação formal. Ao contrário. Quando o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO inclui esta ênfase em seu currículo está reconhecendo que existem ações educativas na sociedade em geral, as quais são espaços de formação e atuação dos pedagogos, inclusive.

Aliado a Gadotti (2005, p. 10) e às concepções de teorias do conhecimento nas quais a complexidade das relações é que desenha modelos de aprendizagem, como apresenta o autor Edgar Morin,

o Estágio Supervisionado em contextos não escolares considera a “complementaridade entre o sistema formal e a grande oferta de educação não formal inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem”.

O ESTÁGIO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

Como vimos sinalizando ao longo deste manual, todas as práticas de estágio estão vinculadas às disciplinas do curso de Pedagogia. Neste caso, o Estágio Supervisionado em contextos não escolares tem como pré-requisito a disciplina Pedagogia em contextos não escolares, oferecida no 6º período.

Neste estágio você também deverá realizar práticas de observação, cooperação, participação, registro, análise e reflexão das ações educativas propostas. Os documentos de apresentação e acompanhamento do estágio também serão solicitados pelas instituições e pela tutoria. Para tanto, acompanhe o *Guia de Estágio* em contextos não escolares e o cronograma proposto para o semestre.

São inúmeros os contextos não escolares nos quais se desenvolvem projetos de educação não formal. Além das próprias escolas, onde também podem acontecer propostas de educação não formal, temos as Organizações Não Governamentais (ONGs), as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, instituições de saúde, de transporte, as mídias, as associações de bairros, os clubes, os museus, os espaços culturais, casas de cultura de preservação do patrimônio histórico e cultural local etc.

Como nos demonstra Gadotti (2005), na educação não formal não podemos desconsiderar duas categorias importantes: o espaço e o tempo. O espaço é a categoria que define, em que se constrói conhecimento para além das quatro paredes da sala de aula. Os espaços de realização de práticas educativas são diversos e inúmeros. O tempo da aprendizagem na educação não formal também difere sensivelmente do tempo escolar a que estamos acostumados. Ele é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um dos sujeitos envolvidos. Vemos que as duas categorias nos remetem à característica mais marcante da educação não formal: sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

O trabalho no estágio em contextos não escolares deverá ser iniciado pela pesquisa sobre esses espaços de educação não formal nos municípios de sua realização. Você será convidado a fazer esse levantamento detalhado com objetivo de identificar, no primeiro momento, a diversidade de espaços de educação não formal que estão ocorrendo bem pertinho de você e do polo e que até este momento não lhe tinham chamado atenção, uma infinidade de espaços em que já se realizam projetos educativos ou em que você possa identificar esse potencial.

É evidente que o próximo passo deverá ser a escolha dos espaços não formais, institucionais e/ou não institucionais, para desenvolver as atividades pedagógicas de acordo com um plano de trabalho que também deverá ser construído coletivamente, atendendo às diversas demandas entre suas expectativas para este estágio, as propostas da coordenação e as demandas dos projetos em andamento no local que você escolheu para estágio.

E como se orientar na descoberta de seus objetivos no estágio em contextos não escolares? As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia nos ajudam a esclarecer essa questão quando afirmam que:

– a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação (Parecer CNE/CP nº 5/2005).

Novamente, as DCN comprometem licenciandos e seus formadores com os processos de gestão ao declarar que as atividades docentes também compreendem: “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares” (Parecer CNE/CP nº 5/2005).

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

a) Revistas e internet

Revista Em Extensão. Disponível em:

<<http://www.revistadeextensao.proex.ufu.br/viewissue.php>>.

A Revista Em Extensão é uma publicação da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – Proex –, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como veículo de registro e divulgação científica, visa a: publicar resultados parciais e/ou finais de trabalhos na área de extensão; fomentar o intercâmbio de experiência em sua especificidade com outras instituições que mantenham publicações congêneres; permitir à comunidade um acompanhamento sistemático da estrutura extensionista; defender e respeitar os princípios de pluralismo de idéias filosóficas, políticas e científicas. (Texto informado pelo *site*.)

Unidade 10: Gestão escolar no contexto do estágio

Dayse Martins Hora

Gianine Maria de Souza Pierro

José Nunes Fernandes

GESTÃO ESCOLAR E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estagiário chega à escola e se depara inicialmente com o prédio, visto de fora e em seguida visto de dentro, suas dependências, seus pátios, suas quadras e seus outros espaços. O entra e sai de alunos, professores, administradores e funcionários compõe um quadro já conhecido do estagiário: os sujeitos em seu ambiente, e em ação. Ele, por sua vez, está cheio de ideias e indicações vindas do *Guia de Estágio* de alguma das ênfases do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO. Entre essas ideias estão as que guiam o olhar sobre a administração escolar, seus dirigentes, (ou melhor, seu corpo de dirigentes – conselhos ou colegiados), sua gestão.

Mas é comum, ainda hoje, em nosso estado, verificarmos que algumas escolas são dirigidas por uma única pessoa, sob a tutela do governo, ou seja, sob a indicação política para ocupar o cargo de direção. Esse tipo de gestão, dominadora, autoritária, mandativa, que escuta somente a si própria, geralmente não é aceita pela comunidade escolar. A literatura aponta que tal tipo de gestão está ultrapassada, mas não é o que comprovamos em muitas escolas públicas do Brasil. No estado do Rio de Janeiro é comum encontrarmos relatos que trazem à tona a gestão autoritária, a qual fere, além dos direitos democráticos garantidos pela Constituição Nacional, o que está previsto na legislação educacional brasileira.

Esse e outros tipos de administração, ou melhor, de gestão – a gestão é, como veremos, mais ampla que a administração –, serão tratados neste capítulo, que buscará discutir o aspecto da gestão escolar e como o estagiário deve observá-la, questioná-la e fazer sugestões para a sua melhoria.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Cabe, em primeiro lugar, esclarecer o que se entende por gestão. Fisher (2002) define gestão como sendo um ato relacional que se estabelece entre pessoas, em espaços e tempos relativamente delimitados, objetivando realizações e expressando interesses de indivíduos, grupos e coletividade. A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino; esses processos são orientados para a promoção efetiva da

aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por promoção efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada (LÜKE, 2000).

Gestão é um conceito relativamente novo, diferente do e superior ao termo administração, referindo-se a uma mobilização dinâmica e coletiva das pessoas, para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da escola (veja o material didático das disciplinas Gestão Escolar 1 e 2 do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO para conhecer ou rever mais amplamente esse assunto).

A gestão tem a finalidade de superar as dificuldades cotidianas, adotando mecanismos e métodos estratégicos para a solução de problemas. Assim, a gestão busca promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para alcançar os objetivos da escola, tendo em vista a qualidade dos serviços, ou seja, a qualidade do próprio processo socioeducativo.

Os novos enfoques de gestão, chamados participativos ou colegiados, prezam o aspecto da associação e da articulação entre os setores da comunidade escolar: professores, grupo diretivo, alunos, pais, funcionários e comunidade. Assim, a gestão participativa diz respeito a uma gestão na qual há participação de todos os setores escolares (daí ser chamada gestão democrática), ao contrário da gestão autoritária, a qual tem um líder que decide sozinho, sem participação dos diversos setores da escola. A participação é um processo complexo, que envolve várias possibilidades organizativas e vários cenários e autores, da escola e do meio.

Os tipos mais divulgados de gestão são: administração, cogestão, e autogestão. A *administração* é um dos aspectos da gestão, não envolvendo aspectos filosóficos e políticos. A gestão é superior e mais abrangente que a administração. A administração compreende somente as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. A *cogestão* é um modo de administrar que inclui o pensar e o fazer coletivo, para que não haja excessos por parte dos diferentes corporativismos e também como uma forma de controlar o estado e o governo. *Autogestão* é uma forma de administrar uma instituição pelos seus próprios participantes, em regime de democracia direta, sem o controle de mecanismos externos.

A gestão democrática envolve basicamente dois aspectos:

(1) a contemplação dos processos administrativos e pedagógicos com a participação da comunidade escolar (todos os setores: professores, grupo diretivo, alunos, pais, funcionários, comunidade local, ex-alunos, grêmio estudantil);

(2) a ênfase na visão social da escola, ou seja, como ela produz, socializa e divulga o conhecimento.

Com isso, a gestão ganha uma função de transformação e de consolidação da cidadania, no sentido de uma interação entre as ações pedagógicas e seu significado político e social.

Hoje, a visão mais recente indica que a gestão escolar passou a ter uma ação voltada à dinâmica social, articulando a diversidade presente na escola e no meio e dando a ela unidade, para a construção de uma escola democrática. Afinal, se a gestão é democrática, a escola é democrática. Assim, o caráter de transformação e cidadania ganha evidência. O papel do diretor se reveste de um novo enfoque, uma vez que o novo tipo de gestão escolar tem uma forte interação entre os sujeitos e a adoção de práticas interativas, participantes e democráticas. Com isso, a gestão passa a compreender a ação integrada de todos os envolvidos no processo escolar, estabelecendo conselhos, comissões, colegiados, alianças e parcerias.

A gestão democrática é produto de uma ação, acima de tudo, pedagógica, baseada na legislação e envolvendo mecanismos de participação (conselhos, colegiados, grêmios escolares, entre outros) que garantam a participação de todos.

Comparando a gestão democrática com a gestão autoritária, pode-se afirmar que não adianta ter um colegiado/conselho que não seja participativo – representante de todos os atores –, que aceite o que vem “de cima”, ou seja, o que é dito pelo diretor e o que é dito pelos órgãos superiores; não que se deva ir contra a lei ou contra os órgãos superiores, mas no sentido de não tomar sempre o que está escrito nas normas como algo fechado, ou seja, como tendo uma única interpretação, mas sim de adaptá-lo, conduzi-lo, e até enfrentá-lo, para conseguir uma efetivação pedagógica e social do processo, com qualidade.

A gestão democrática, obrigatoriamente, envolve a participação de todos os agentes escolares e da comunidade, inclusive na interpretação e operacionalização das leis e normas, para a tomada de decisões. Isso é o que veremos a seguir.

O QUE DIZEM AS LEIS FEDERAIS E ESTADUAIS

A LDBEN/96, no seu artigo 14 (bem como o Plano Nacional de Educação, no seu artigo 22), indica que os sistemas de ensino definirão suas normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, que obrigatoriamente envolverá a participação dos profissionais de ensino na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a participação das comunidades escolar e local nos conselhos ou colegiados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), no seu Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, Art. 14, diz que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

E no seu Art. 15, mostra que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

A gestão colegiada, com a participação de todos os setores escolares e amparada pela legislação, promove:

- (a) o planejamento e a elaboração das políticas da escola – seu PPP;
- (b) a tomada de decisões – no que diz respeito à escolha dos recursos materiais e humanos;
- (c) eleição das prioridades de aquisição, sempre baseadas em resoluções colegiadas.

A gestão democrática está diretamente envolvida com o aspecto da liderança, mas uma liderança participativa e colegiada, sendo capaz de:

- (a) diagnosticar e propor soluções aos problemas pedagógicos e administrativos;
- (b) escolher ferramentas e técnicas para um melhor aproveitamento do tempo, dos recursos humanos e materiais e do espaço, promovendo a qualidade do processo educativo.

A literatura específica indica que a gestão democrática deve envolver vários estilos de liderança, ou seja, o gestor deve combinar vários estilos de liderança:

(a) *estilo participativo*: relacional, abarcando as relações recíprocas dos setores e grupos presentes na escola e na comunidade;

b) *estilo perceptivo/flexível*: é situacional, ou seja, responde a situações específicas;

c) *estilo participativo/negociador*: consensual e voltado para objetivos comuns, negociados;

d) *estilo inovador*: visa ao futuro, tem característica mais prospectiva e está direcionado à oportunidade.

OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DO(A) ESTAGIÁRIO(A) NA GESTÃO DURANTE O ESTÁGIO

O “dito” e o feito

A gestão escolar possui grande importância na educação, pois através dela observa-se a escola e os problemas educacionais num conjunto, num todo, bem como as ações independentes, dentro desse todo. É exatamente isso que o estagiário deve observar e registrar. O todo e suas particularidades, em relação aos aspectos pedagógicos, mas também em relação à gestão escolar. Muitas vezes o estagiário, em seu relatório, não comenta o aspecto da gestão.

Cada equipe gestora age conforme o que está previsto no PPP da escola. Outros instrumentos normativos podem existir, como regimentos ou regulamentos, leis e indicações estaduais, dentre outros. Tais documentos complementares ao PPP também guiam a gestão e devem obrigatoriamente ser conhecidos pelo estagiário.

A leitura e análise do PPP e dos documentos subjacentes são a base para comparar o que está normalizado na escola e o que é realmente feito. Assim, cada estagiário poderá verificar e comentar o “dito” – o que está escrito no PPP e em outros documentos – e o “feito”, ou seja, o que acontece na prática.

A leitura e análise do PPP da escola e de outros documentos da instituição e a análise da prática real da escola serão a base para a elaboração de um texto comentando essa relação. Tal texto-comentário será incluído no relatório de estágio.

Bem, ler e analisar o PPP é uma ação muito clara e simples, mas como conhecer e analisar a verdadeira prática escolar? Como verificar a realidade das ações e processos?

A resposta é: através da observação do funcionamento e da estrutura da escola (visitas, observações – sistemáticas e espontâneas – de aulas e de atividades, conversas informais, entrevistas, aplicação de questionários, coleta de depoimentos, assistência a reuniões diversas – pedagógicas, da equipe gestora, dos conselhos etc). Tudo isso deve ser devidamente registrado e depois analisado. Esse texto-comentário analítico da prática também será incluído no relatório de estágio.

De posse dessas duas análises, a do PPP e a da prática, agora você deve comentar a relação do “dito” com o “feito”, ou seja, comparar o que está escrito e o que na realidade é feito. Essa análise também deverá constar no relatório de estágio.

Estágios 1 a 5 – UNIRIO

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/ 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n.ºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância*. Rio de Janeiro: UNIRIO/Centro de Ciências Humanas/Escola de Educação, 2008.

Unidade 6

CUNHA, Conceição Maria da. *Salto para o futuro: educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/ SEED, 1999.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC, 2002. (Estado do Conhecimento, n. 8).

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Educação para Todos; v. 1).

REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 1, p. 1-116, abr. 2008.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, set/out 1996.

SOARES, Leônicio José Gomes. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*, São Paulo, n. 17, maio 2004.

Unidade 7

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BROUSSEAU, Guy. A formação do professor para a educação básica: perspectivas. *Cadernos de Educação Básica*. Brasília: MEC/UNESCO, 1994. (Inovações, 6).

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília: Editora Brasília, 1974.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Reorientação curricular, livro IV, curso normal*. Rio de Janeiro, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

WERLE, Flávia Orbino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.

BARRETO, Elba S. de S. SOUSA, Sandra Záquia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, nov. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB N.04/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Parecer. CNE/CEB nº 18, aprovado em 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 24/2004, aprovado em 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002.

_____. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

Unidade 9

a) Sites

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 4, Dec. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2009.

CADERNOS CEDES. Cultura, ensino, práticas educativas formais e não-formais. Campinas: CEDES, v. 24, n. 63, maio/ago. 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes; BAHIA, Norinês Panicacci. *Narrativas de educadores: como são vividos os contextos escolares?* Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/narrativas-de-educadores-como-sao-vividos-os-contextos-escolares/>. Acesso em: 01 nov. 2009.

FAVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491I-t003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2009.

MUSEU e escola: educação formal e não-formal. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/153511MuseueEscola.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2009.

THESAURUS Brasileiro da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499>>. Acesso em: 01 nov. 2009.

b) Livros

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURTER, P. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, Moacir. *Educar para outro mundo possível*. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2008. (Coleção questões da nossa época n. 71).

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Ed. Setembro, 2006.

_____.; _____.; CARNICEL, Amarildo (Org.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Campinas, SP: Ed. Setembro/Ed. da Unicamp/ CMU Publicações, 2007.

SIMON, Olga Rodrigues de Moraes Von et. al. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2001.

a) Revistas e internet

REVISTA EM ABERTO. Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000. Gestão escolar e formação de gestores;

REVISTA EM ABERTO. Brasília, v. 75. Gestão Educacional. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/79>>. Acesso em: 01 nov. 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. Ano 1, n. 3, ago./set., 2009. Gestão Escolar. Edição 02. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar>>. Acesso em: 01 nov. 2000.

REVISTA GESTÃO EM REDE. Disponível em: <http://www.consed.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=70061>.

É uma revista publicada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (COPNSED). Lançada em setembro de 1997, a Revista Gestão em Rede promove a divulgação de informações sobre a prática e concepções competentes de gestão educacional, visando à promoção da melhoria da qualidade das escolas públicas e de seus sistemas. Anualmente é publicada uma edição especial apresentando experiências de sucesso identificadas pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Trata-se da disseminação das boas práticas de gestão implementadas pelas escolas ganhadoras do Prêmio e, por isso, consideradas escolas referência nacional em gestão. (Texto informado pelo *site*)

REVISTA GESTÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.gestaoeducacional.com.br>>.

Gestão Educacional é uma revista publicada pela Humana Editorial e tem como foco os profissionais de educação das redes pública e privada. A publicação traz nomes da educação que dividem conhecimento, discutindo temas pertinentes à administração escolar e tem parceria com *site* de educação dos EUA – Education Week, que permite acesso a pesquisas, pautas e testes educacionais da Europa e EUA. A revista Gestão Educacional traz grandes nomes da educação dividindo seu conhecimento na discussão de temas pertinentes à administração escolar.

Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (<http://laboratorio.inep.gov.br>)

O Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, espaço criado para identificar experiências inovadoras em gestão educacional e disseminá-las, informa que o novo Banco de Experiências Inovadoras e o periódico Na Prática já estão disponíveis para consulta. O novo Banco de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional tem por objetivo apresentar de forma sistematizada experiências e aprendizagens úteis na formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Na Prática, um periódico que visa divulgar experiências consideradas modelos de gestão educacional, traz na sua primeira edição as experiências: Gestão Pedagógica desenvolvida em Itaiçaba-CE e Avaliação Institucional realizada em Igrejinha-RS. Acesse o periódico e veja como essas experiências podem contribuir para a gestão educacional de sua rede.

Publicações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>.

Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2006: experiências selecionadas. Autor: Inep / Ano: 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEAA77CE8-A816-4621-8337-87D7943CFA81%7D_MIOLO_PREMIO%20INOVA%C3%87%C3%83O%202006.pdf.

Redes de Aprendizagem: Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Autor: Unicef e MEC / Ano: 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/boas_praticas/redes_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 01 nov. 2009.

Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da Educação Pública. Autor: Secretaria de Educação Básica/MEC - Ano: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/genuin_bordignon.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2009.

b) Livros

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1996.

CARVALHO, N. V. *Autogestão: o governo pela autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COLOMBO, Sonia Simões. *Gestão educacional - uma nova visão*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas: Papirus, 1994.

LÜCK Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTENEGRO, Néisse. *O conselho de escola e a gestão participativa*. São Paulo: PUC-SP, 1991.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; RIZZOTTI, José Roberto. *Progestão, Como gerenciar os recursos financeiros?* - Módulo VI. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

OLIVEIRA Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes gerais para o funcionamento das unidades escolares da rede estadual*. Rio de Janeiro, 1981.

ROMÃO, José E.e GADOTTI, Moacir (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 1, p. 67-78, jan./jun. de 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública*. São Paulo, Papirus, 1996.

WARDE, Mirian Jorge. Considerações sobre a autonomia da escola. In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da (Org.). *Fundação de desenvolvimento da educação*. São Paulo: s.n., 1992. p. 83-96. (Séries Idéias, v. 15)

VASCONCELLOS, Celso. Sobre o trabalho diretivo no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: _____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2006. p. 51- 65.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Alexandre Thomaz et al (Org.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Biblioteca ANPAE)

WITTMANN, Lauro C., CARDOSO, Jarbas José (Org.). *Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber*. Florianópolis: Aaesc/Anpae, 1993.

c) Artigos

ABICALIL, Carlos Augusto. Gestão da escola: democracia em questão. *Revista da Educação da CNTE*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 45-50, jan. 1993.

CARDOSO, Jarbas José. Gestão compartilhada da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, p. 139-170, jan./ago. 1995.

DUTRA, Claudio Emerson Guimarães. Administração participativa em escola. *Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 12, p. 113-128, 1987.

FALCÃO FILHO, J. L. A busca da qualidade na escola; o diretor como agente de mudança. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, v. 26, n. 240, p. 17-22, nov. 1993.

FICHER, Tania. Depoimento sobre as trajetórias da qualificação para a administração pública no Brasil e itinerários baianos e itinerários baianos. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/cadernosflem/Artigos/Cadernos6/Cadernos6-DepoimentoSobreTrajetoriasDaQualificacao.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2009.

GÓES, M. A função social do diretor da Escola pública, eleito pelo voto direto. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 8, n. 1, jan./jun. 1992.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa de gestão escolar. *Gestão em rede*, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

LÜCK, Heloísa. Qualidade em gestão é tendência mundial. *Gestão em rede*, n. 1, p. 15-18, set. 1997.

MIRANDA, Romeu Gomes de. A gestão da escola pública. *Educação em debates*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 6-7, dez. 1992/jan. 1993.

OTELLO, Irene Duran. Gestão de instituições de ensino: por que não avaliar o diretor? *Gestão em rede*, n. 6, p. 12-15, abr. 1998.

SANTOS, E. A. Participação, autonomia e co-gestão na escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, fev. 1989.

SANTOS, Marlene dos, NUNES, Carla Alessandra da Silva. Gestão participativa: da intenção à ação. *Gestão em rede*, n. 11, p. 18-21, out./nov. 1998.

TORRES, Artemis. Compromisso com a gestão democrática precisa de fundamentos. *Gestão em rede*, n. 10, p. 13-16, set. 1998.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação e sociedade*, São Paulo, v. 20, 1985.

