

O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR OS DESAFIOS DO ENSINO NA ESCOLA DE JORNADA AMPLIADA

COSTA, Darlyene;¹
SOUZA, Thais Tolentino Santos;²
BARRA, Valdeniza Maria Lopes.³

Este trabalho é fruto de uma experiência da disciplina “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia organizada em ciclos que atende aos alunos em horário ampliado. O presente artigo, pautado em estudos e pesquisas realizadas sobre a temática do ensino na escola de jornada ampliada, parte do entendimento de que esta escola possui diferentes demandas que ultrapassam a questão pedagógica e tem como objetivo verificar como essas questões se apresentam e, mais especificamente como se dão os processos de ensino e aprendizagem em uma instituição que, ao ampliar a jornada escolar, também amplia o repertório curricular oferecido aos alunos. Para tanto, apresenta-se inicialmente uma breve discussão sobre a educação escolar em jornada ampliada no contexto da produção bibliográfica e normativa atuais em contrapartida ao principal papel da escola de ensinar, procurando evidenciar as especificidades do processo de ensino aprendizagem. Posteriormente apresenta-se o trabalho teórico/prático realizado pelos alunos na escola campo citada acima o qual procurou elucidar e atender aos objetivos propostos e que se mostra como resultado da experiência vivenciada na disciplina de Estágio que se constituiu como um importante e fundamental espaço de formação e de apreensão da dinâmica do processo de ensino aprendizagem. Este trabalho nos permite afirmar, entre outras, que o que se evidencia nos dilemas de ensino aprendizagem da escola de tempo integral não se difere dos da escola de tempo regular, as questões do ensino aprendizagem não aparecem como específicas da escola de tempo integral, mas intensificam-se nela.

Justificativa

Partindo-se do pressuposto de que o estágio se constitui em um momento privilegiado da formação docente, a turma de “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” da Universidade Federal de Goiás⁴ escolheu como campo de estudo uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia que existe desde 1976 e que ampliou o horário de atendimento aos alunos a partir do ano de 2007, instigando assim os estudantes da turma de estágio a pensar a escola e os desafios contemporâneos da educação em um contexto em que a ampliação da jornada escolar se coloca como uma “tendência” na perspectiva de atender às necessidades impostas pela sociedade atual. Para tanto se vê como necessária a atualidade da discussão sobre a ampliação do tempo na escola que reflete diretamente na ampliação do

¹ PIBIC FE/UFG – darlyeneiviane@yahoo.com.br

² PROLICEN FE/UFG – thaistolentino_ss@hotmail.com

³ Professora FE/UFG – dabarra@yahoo.com.br

⁴ Orientação: Profa. Valdeniza Maria Lopes da Barra. FE/UFG.

repertório curricular trazendo novas demandas para a educação escolar e fazendo-nos questionar como fica a especificidade do ensino.

Objetivos

- 1 Situar o tema da educação escolar em jornada ampliada no contexto da produção bibliográfica e normativa;
- 2 Evidenciar as especificidades do processo de ensino aprendizagem na escola de jornada ampliada;
- 3 Pensar o estágio como espaço de formação e de apreensão da dinâmica do processo de ensino aprendizagem;
- 4 Demonstrar o modo como a escola organiza o tempo.

Metodologia

Para realizar esse intento o trabalho se constituiu em dois momentos: O primeiro desenvolveu-se no levantamento bibliográfico da literatura especializada e normativa sobre a escola de tempo integral, o ofício da instituição escolar, o processo de ensino e aprendizagem e estudos sobre pesquisa qualitativa. Deste levantamento resultou leitura, sistematização e discussão que se constituiu na fundamentação teórica do presente artigo e foi base fundamental para reflexão e realização do trabalho empírico. O segundo momento constou do estágio na escola campo de jornada ampliada em que foi realizada a distribuição das estagiárias nas turmas dos ciclos I e II no turno vespertino o qual procurou evidenciar, por meio da análise dos registros de observações de seqüências didáticas aplicadas nas turmas, como se dá a questão do ensino e da aprendizagem a partir do olhar das estagiárias.

Discussão teórica

A educação em tempo integral no Brasil está prevista em legislação desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), art. 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. (BRASIL, 1996).

Entretanto a proposta de educação integral no Brasil é bastante anterior, surge nos anos 1930, no Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira que a materializa nos anos 1950 por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Anísio apresentava uma escola na qual “o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais, atividades artísticas” (TEIXEIRA, 1994, p. 162). Propunha que se levasse para a instituição um retrato da vida em sociedade, de modo que a criança pudesse praticar na escola “tudo o que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o operário, o artista, o esportista, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz.” (TEIXEIRA, 1994, p. 164). A preocupação com novas funções que a sociedade moderna impunha para a escola faziam-se presentes no seu projeto, de tal modo que as escolas se constituíssem em pequenas comunidades, além disso, deveria “juntar o ensino propriamente dito da sala de aula com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade.” (TEIXEIRA, 1994, p. 167). Os objetivos de tal centro eram:

Desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1994, p. 174)

Dentro deste contexto surgem na década de 1980 os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), uma proposta de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, e, nessa mesma época, em São Paulo, surgem os PROFICs (Programa de Formação Integral de Criança). Contrastando as duas experiências dos anos 1980, Paro et al (1988) realiza uma pesquisa comparando as práticas desenvolvidas num CIEP (Rio de Janeiro) e num PROFIC (São Paulo) e nos traz importantes considerações sobre a educação em tempo integral proposta no Brasil no ano em questão. Referindo-se à experiência de Anísio Teixeira, Paro afirma que “as propostas de educação em tempo integral, hoje, ainda voltadas para as classes subalternas, assumem nova roupagem” (p. 192), ressalta que cada vez mais, as questões sociais se sobrepõem às pedagógicas, tendo em vista o reconhecimento de que as crianças das classes populares possuem poucas alternativas de lazer e recreação, novas funções recaem sobre a escola.

Para Paro:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito central não é a divulgação

do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites a escola e que tem natureza não propriamente pedagógica. (PARO, 1988, p. 198).

Além disso,

A ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam sua função específica, pois a instituição se dá conta perfeitamente de que se ela não o fizesse, não haveria, nas condições concretas em que se acha grande parte da clientela do ensino público no país, a mínima possibilidade de desenvolver a função de ensinar na escola. (PARO, 1988, p. 199).

Deste modo é possível perceber que a proposta de ampliação do tempo da escola parece colocar em cheque a questão do conhecimento. Nas palavras de Paro “o propósito central não é a divulgação do saber sistematizado” (1998, p. 198), prevalecendo, pois, a socialização em detrimento do conhecimento.

Uma análise acerca do trabalho de Miranda (2005), cujo foco é a escola organizada em ciclos produzida no século XX a qual se opõe à escola seriada do século XIX, esta mesma questão do conhecimento também é colocada em cheque, pois a “escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência de socialidade.” (MIRANDA, 2005, p. 641). A autora ressalta que a escola seriada foi orientada para o ensino sustentando-se em uma didática sobre “a arte de tudo ensinar a todos” sendo que toda a concepção e organização da escola seriada é orientada pelo princípio do conhecimento – o requisito necessário à aprovação do aluno para a próxima série da escolaridade é a aquisição dos conhecimentos necessários para aquela série determinada, caso estes conhecimentos não sejam alcançados o aluno pode ser retido –, enquanto o princípio que sustenta a organização escolar em ciclos se pauta pelo agrupamento de alunos em ciclos cujo critério de inclusão deva se definir pela faixa etária ou etapa (tempo) de desenvolvimento humano.

Para assegurar que os alunos permaneçam na escola, deverá evitar-se que sejam retidos por exigências externas que se interponham ao seu desenvolvimento, como ocorre nas escolas submetidas ao critério do conhecimento, que é a escola seriada. (MIRANDA, 2005, p. 642).

Segundo Miranda (2005, p. 642), “isso implica mudar o conceito de escola”, pois, a partir dessas propostas, o critério iluminista - o qual acredita que a emancipação dos indivíduos deva ocorrer mediante a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores

subsume-se à nova organização escolar que passa a “orientar-se por uma noção de 'socialidade' que prescindir da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental”.

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais (MIRANDA, 2005, p. 642-643).

Paro (1988) nos chama a atenção para o fato de que se o objetivo histórico da educação escolar é o acesso ao saber sistematizado, as funções supletivas impostas à escola pela sociedade é que devem se subordinar àquela função da escola, e não o contrário. Se as funções supletivas se sobrepõem à função pedagógico-instrucional, a escola é descaracterizada enquanto local privilegiado para a apropriação do saber sistematizado. Porém, o que ocorre historicamente é que o aspecto formativo da escola é sobreposto ao caráter pedagógico-instrucional, são propostas em que “é preciso que a criança ou o jovem permaneça o máximo de tempo possível nessa instituição formadora.” (PARO, 1988, p. 200). Mais ainda, quando a pobreza material é inadmitida, é preciso eliminá-la. E,

Identificada a pobreza, o crime, a marginalidade como tendo causas morais, é preciso isolar a criança em instituições formativas, para que não fiquem expostas aos perigos deformadores da rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras por que passam diariamente. (PARO, 1988, p. 201).

Paro afirma também que sempre houve tentativas de segregação de crianças e adolescentes de classes pobres, o que traz uma perspectiva de que

O papel prioritário que cabe à escola de tempo integral é o de, aceitando como boa a sociedade que inclusive produz as crianças a serem ressocializadas, trabalhar com estas, “formá-las”, de modo que possam retornar ao convívio social “adequado” ou “normal” do qual se afastaram e/ou foram afastados. Essa escola parte, assim, do pressuposto de que tais crianças estão defasadas, à margem da sociedade “sadia”. (PARO, 1988, p. 207).

As propostas de educação em tempo integral, ao se preocuparem com a complementação da função pedagógico-instrucional da escola, voltam-se para atividades de socialização das crianças, e “as propostas de socialização das crianças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função de solucionadora de problemas sociais.” (PARO, 1988 p. 210).

A atual proposta de educação em tempo integral, de acordo com Guará, está ancorada no conceito de proteção integral, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. (Guará, 2009, p. 67).

Nas propostas de educação em tempo integral, “muitas vezes, a idéia de proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola.” (p. 67).

Conforme Libâneo (2010, p. 4),

Numa visão mais apurada da realidade, a educação brasileira parece encontrar-se frente a duas curvaturas da vara. Em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento e nas tecnologias, para os filhos dos ricos. Em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os pobres.

Para Libâneo (2010), as políticas educacionais tem reduzido a escola pública, destinada às famílias pobres, a “uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização (que é ampliado na escola de tempo integral). O que apareceu como “novo padrão de qualidade” virou um arremedo de qualidade.” (p. 10)

Dentro deste contexto é possível perceber que, ressalvadas as diferenças, o emprego do tempo na escola, em ciclos (Miranda 2005) ou na de jornada ampliada (Guará, 2009; Libâneo, 2010; Paro, 1988), parece ser convergido para a convivência, a socialização e não o ensino sistematizado dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

O tempo, o ensino numa escola de jornada ampliada - estágio

É nesse contexto que se insere a escola que recebeu a turma de estágio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, uma escola que ampliou o horário de atendimento aos alunos e com isso recebeu novas funções (refeições, higiene e cuidado com as crianças), e que aparentemente revela uma certa concorrência entre funções de natureza assistencial e a principal função da escola, o ensino. Tal escola funciona em horário integral (das 7h50 às 16h30), está localizada na região leste de Goiânia/GO, oferece o Ensino Fundamental reconhecido pela Resolução nº 006 de 22/01/02, do Conselho Municipal de

Educação, está organizada em Ciclos de Desenvolvimento Humano cujo princípio é o de que “o educando é o elemento principal do processo educativo”. (PPP, 2010).⁵

Entre os objetivos da escola, previstos no PPP (2010), estão: “1) garantir maior tempo de permanência do educando em seus espaços; 2) oferecer educação integral, para desenvolvimento das potencialidades humanas, com equilíbrio entre o cognitivo, afetivo, psicomotor, social, cultural, ético e estético; 3) atender os alunos em suas necessidades, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma sociedade que precisa de todos para atender a todos.

Ana Cavaliere (2002, p. 4), em um estudo sobre o tempo escolar, afirma que a lógica de organização do tempo na escola é uma lógica monocrônica, onde “cada coisa deve ser realizada em períodos predeterminados, bem definidos e sem que se tolere a simultaneidade”.

Referindo-se às diferentes dimensões do tempo de escola, Cavaliere (2002, p. 3) traz três níveis diferentes e complementares de caracterização: macro-estrutural: duração do ciclo de escolarização, organização e divisão em etapas e obrigatoriedade; intermediário: duração e organização da jornada, da semana e do período letivo; micro-estrutural: da sala de aula, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Entendemos que, por dimensão micro-estrutural (CAVALIERE, 2002), possa ser denominada a organização do tempo da sala de aula vista na escola – campo de estágio.

⁵ A escola recebeu 10 estagiários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, o qual propôs na disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental um trabalho teórico/prático de observação, estudo e análise da escola campo, sua rotina, princípios e especialmente as aulas desenvolvidas nas turmas tendo como foco principal o processo de ensino-aprendizagem que resultou nos registros de observação que se constituem a base desse trabalho juntamente com o suporte teórico da literatura especializada concernente a temática da escola de jornada ampliada, o ofício escolar e o processo de ensino aprendizagem levantadas e estudadas na disciplina. A escola possui seis turmas sendo o ciclo I constituído pelas turmas A, B e C e o ciclo II constituído pelas turmas D, E e F. O período matutino é composto por aulas de Português, Matemática, e oficinas de Artes, e no período vespertino em que foi realizado o presente estágio é composto por aulas de Ciências, Geografia, História, Informática e oficinas de música, dança e práticas esportivas.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Fonte: Relatórios de observação ⁶

⁶ Baseado nos relatórios de observação das turmas do ciclo 1 “A”, “B”, “C” e do ciclo 2 “D”, “E” e “F” produzidos em 12/05, 18/08, 01/09 e 15/09 de 2010 pelas alunas de estágio do curso de Pedagogia da Turma “D” FE/UFG.

Em meio a esta organização do tempo vale ressaltar as diversas interrupções internas e externas que incidem sobre a sala de aula especialmente no tempo destinado ao ensino de Geografia, História, Ciências e às oficinas de música e dança, as quais, de certa forma, interferem e prejudicam o tempo do ensino. De modo geral, em relação às interrupções internas, a aula muitas vezes é interrompida pelos alunos que, começam a discutir com o colega e querer bater ou ofender verbalmente por algum motivo, ou param a aula por causa de um objeto que sumiu o aluno começa a chorar e quer encontrar, ou pára a aula para pedir emprestado a alguém um lápis, um apontador ou uma borracha que não tem, e em meio a estas interrupções há sempre a intervenção do professor que procura resolver estes “problemas” e que também realiza interrupções para chamar a atenção dos alunos devido a conversas, falta de atenção, desrespeito com o colega, comportamento entre outros. No que concerne às interrupções externas, estas, muitas vezes ocorrem para dar recados de festas comemorativas que serão realizadas na escola, avisos de reuniões, ensaios para apresentação em eventos comemorativos que tomam muito tempo e substitui os momentos das aulas das disciplinas, entre outros.

No que concerne ao ensino, ao tempo destinado ao ensino, trazemos em seguida algumas seqüências didáticas procurando explorar aquilo que elas possuem de específico do ofício de ensinar.

O papel da escola: ensinar

Segundo Fontana (1993) o papel da escolarização consiste em colocar a criança diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas que vão se diferenciar das elaborações conceituais espontâneas, as quais são construídas espontaneamente na relação cotidiana da criança com o outro. No processo de escolarização, a mediação do outro, no caso o professor, se dá mediante uma ação consciente e planejada “o adulto procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante” (p. 124).

Nessa perspectiva, a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiência, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese

(generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (FONTANA, 1993, p. 122).

Entretanto é importante ressaltar que essa elaboração conceitual científica está dialeticamente articulada aos conceitos espontâneos dos alunos construídos no cotidiano. Em outras palavras, este conceito espontâneo pode ser chamado também de conhecimento prévio ou prática social inicial, assim denominada por Gasparin (2007). É, pois, partindo da prática social inicial - conhecimentos empíricos dos alunos - que o conhecimento científico, portanto novo, é construído mediante a ação do professor que, como expõe Vygotsky (apud Moysés, 1994), deve trabalhar com o aluno, explicar, dar informações, questionar, corrigir, para enfim fazer o aluno explicar, e é para esta prática social que o novo conhecimento, analisado, refletido, sistematizado e generalizado retorna, agora com um novo olhar mais crítico e abstrato.

Neste sentido, para que este conhecimento sistematizado seja alcançado Moysés (1994) enfatiza que é necessário que o professor mantenha uma estreita interação com os alunos. O professor deve “formular questões, pedir exemplos, apresentar problemas de uma maneira nova, evitar a rotina, a cópia de modelos, enfim, usar recursos que levem os alunos a pensar e a trabalhar mentalmente o conhecimento” (MOYSÉS, 1994, p.31). Para tanto é preciso que esta mediação do professor seja consciente, deliberada e planejada, Fontana ressalta que

O adulto procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante por sua vez a criança percebe a ação mediadora do adulto, ela tem uma imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas pistas e indicações (FONTANA, 1993 in SMOLKA e GÓES (orgs.) 1993, p.124).

Esta ação contínua de controle e acompanhamento do professor diante do seu trabalho deve levá-lo a respeitar o ritmo do aluno, chegar à sua estrutura mental, entender seus esquemas cognitivos, sua visão de mundo e utilizar tudo isso para atuar e reverter em aprendizagem significativa.

Sobre esta perspectiva trazemos a seguir algumas seqüências didáticas observadas na escola campo explorando o que elas possuem de específico do ofício de ensinar.

Aula de ciências da turma “A” do ciclo 1.

- __ Turminha estamos aprendendo sobre o que?
__ Animais.
__ É, animais, quais animais pode viver na nossa casa?
__ Cachorro.
__ Cachorro pode viver na nossa casa?
__ Pooooode.
__ O que mais? (pergunta a um aluno)
__ Gato.
__ Isso mesmo, gato. O que mais?
__ Cachorro!
__ Outro animal de estimação, esse já foi. (alunos não respondem) Coelho, passarinho. Animais de estimação são aqueles que podemos ter em casa, mas precisamos ter o que?
__ Cuidado.
__ Isso. Olha só, faz de conta que você chega na sua casa e só tem briga, faz de conta eu sei que isso não acontece, é ruim não é? Então faz de conta que você tem um cachorro em casa e bate nele, não leva no veterinário... (não completou a frase). Hoje vamos estudar animais que tem: carapaça...
__ É carrapato (diz um aluno).
__ Não carrapato é que nem piolho, carapaça é outra coisa. Nós vamos aprender animais que tem carapaça, pena, pêlos e escamas. Do que é revestida a pele do cachorro?
__ Pêlos.
__ E o gato?
__ Pêlos.
__ E o peixe tem é pêlos?
__ Não! Escamas.
__ Carapaça é aquela casinha, aquela carcaça que protege a tartaruga, por isso a gente chama de carapaça, o caracol também tem carapaça.
(...) Uma criança pergunta à professora se tubarão é peixe, a educadora responde que sim e confirma com uma das estagiárias se é isso mesmo. Outra criança pergunta se a baleia é peixe, Valéria responde que é um mamífero.
__ Peixes são animais que tem escamas, agora vamos para os animais que tem pêlos (Mostra a palavra GATO no quadro). (Silva, D. I.C. e Souza, R. M. Registro de observação 1 de Setembro de 2010).

É possível perceber que os alunos mostram saber diferenciar alguns animais por meio de características físicas elementares “ (P) —Do que é revestida a pele do cachorro? (A) —Pêlos. (P)—E o gato? (A)—Pêlos. (P)—E o peixe tem é pêlos? (A)—Não! Escamas”. Mas quando a professora se distancia do conhecimento produzido pela experiência concreta ou cotidiana dos alunos, nota-se que os alunos ignoram o conhecimento sistematizado, posto por tais conteúdos, não distinguindo quais animais são considerados animais domésticos. Prova disso é a pergunta: “quais animais pode viver na nossa casa?”, os alunos respondem: “gato” e “cachorro”. Talvez porque sejam os animais mais comuns para eles. É possível perceber que a professora antecipa respostas ao fazer perguntas aos alunos. Como exemplo, a professora insiste: “Outro animal de estimação”. E frente ao silêncio dos alunos, ela mesma diz “Coelho, passarinho. Animais de estimação são aqueles que podemos ter em casa”.

Segundo Gaporin (2007) as perguntas feitas pelo professor frente aos conteúdos devem ser realizadas de modo a criar situações-problemas que estimulem o raciocínio do aluno, estas questões são pronunciadas de diferentes formas até que o aluno consiga, por meio do raciocínio, da reflexão e indução, apresentar respostas, isto é problematizar, um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, entre fazer cotidiano e a cultura elaborada, é o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. “A problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (GASPARIN, 2007, p.35). A partir dessa problematização introduz-se o conhecimento científico através da instrumentalização que é “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2007, p.53).

É possível perceber também, na seqüência didática exposta acima, que uma criança revela estranheza frente à palavra “carapaça” apresentada pela professora, tanto que a “corrige”, quando a professora diz: “Hoje vamos estudar animais que tem: carapaça”, um aluno se manifesta: “É carrapato”. Parece que a manifestação verbal do aluno revela um equívoco que está relacionado com a grafia das palavras em questão (carapaça e carrapato). Tais palavras são semelhantes na grafia e na pronúncia, mas não no aspecto semântico. Esta aprendizagem supõe o entendimento de que muitas vezes palavras de grafia semelhantes possuem significados diferentes. Equívoco assim, exigem que sejam exploradas as diferenças nas grafias das palavras e no significado destas.

Na aula observada, a professora interveio: “Não, carrapato é que nem piolho, carapaça é outra coisa”. Parece que a intervenção docente intencionava apontar para o “erro” do aluno, assumindo assim o lugar de professora mediadora, no sentido de controlar os sentidos das palavras, como coloca Fontana (in Smolka e Góes (orgs.), 1993), fazendo com que os alunos entendam o conceito e reorganizem suas percepções.

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. No curso da utilização e internalização dessa palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento. (FONTANA, 1993, p. 123 in Smolka e Góes, (orgs.)).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A seguinte sequência abaixo foi observada na turma C, no dia 12/05/2010, durante uma aula de Geografia em que a professora retomava o conteúdo trabalhado em uma aula anterior, sobre os temas zona rural e zona urbana:

Professora: Goiânia é uma área rural ou urbana? (vários alunos levantaram a mão. Atitude muito frequente dos alunos, quando necessitam de falar com a professora)

Professora: Pode falar, P.

P.: Acho que é rural.

Professora: E você A.?

A.: Acho que é urbano.

Professora: Quem concorda com o P.? (...) três crianças levantaram a mão)

Professora: Então quer dizer que o restante concorda com A. não é verdade? (LOUREIRO, P. Y. Y. Relatório de Observação. 12/05/2010)

Uma aula anterior já teria trabalhado esse tema, então, a professora parece tentar identificar o que os alunos já conheciam, como ponto de partida daquela aula, e ao mesmo tempo, aproxima a discussão para o “mundo” dos alunos, falando da cidade onde residem. O aluno P. dá uma resposta que pode ser considerada incorreta, e a professora faz a mesma pergunta para outro aluno, possivelmente esperando uma resposta diferente, e esse aluno dá uma resposta que pode ser considerada correta. Compreendendo que só pode haver uma resposta para essa pergunta, ou Goiânia seria uma área rural, ou uma área urbana, a professora pergunta ao restante da turma quem concorda com a primeira ou com a segunda resposta.

A postura da professora de buscar uma segunda resposta para essa pergunta, e principalmente, obter uma resposta diferente para a pergunta, pode levar o restante dos alunos a pensar que a primeira resposta já estava errada, pode causar a compreensão de que a professora estava em busca da resposta correta, e parou de buscar quando a encontrou.

Para Moysés (2005, p. 22):

Dominar um conceito vai muito além das simples cadeias de associações. Estas, quando muito, podem levar à elaboração de pseudoconceitos, não dos verdadeiros conceitos. Assim, por exemplo, um professor pode acreditar que conseguiu fazer com que seus alunos elaborassem um dado conceito pelo simples fato de serem capazes de repetir o que foi “ensinado”. Mas se eles não conseguem generalizar, aplicando o conceito a outras situações, se não conseguem perceber casos particulares que o exemplificam, não chegaram, ainda, a elaborar conceitos. Estão no estágio anterior (...) de pseudoconceitos.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

É possível compreender que a professora, como já havia trabalhado esse assunto em uma aula anterior, os alunos já o tivessem compreendido. Porém, pode-se perceber que os alunos talvez conseguissem expor o que é área urbana e área rural, mas quando são solicitados a utilizar suas definições em um exemplo, encontram dificuldades.

Referindo-se a Vygotsky (1987), Moysés (2005, p. 22) afirma que é tarefa do professor ser mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas para isso, ele deve ter certas atitudes, entre elas:

A de descobrir o que o aluno já sabe; a de organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido; a de criar condições para que ele possa passar do particular para o geral e deste para aquele, de tal forma que ele próprio reconstrua o conhecimento.

Dessa sequência, também podemos entender que talvez fosse a intenção da professora verificar o estágio em que estavam seus alunos em relação à construção do conceito de área urbana e área rural.

Também na turma C, em uma aula de geografia, no dia 18/08/2010, destaca-se a seguinte sequência:

Professora: Quem lembra do que falamos ontem?

Alunos: Folclore.

Professora: O que mais?

Alunos: Quem governa o município.

Professora: Nós aprendemos também que podemos ter um representante de sala. O que temos que fazer para isso?

Alunos: Eleição.

Professora: Como escolhemos o representante da nossa cidade? (espera um pouco, silencio.)

Quem vota?

Uma criança grita: O Lula!

Outra: Nós!

Professora: Nós quem? Todos nós podemos votar?

Alunos gritam: Não!

Professora: Criança não pode votar, mas tem muitos lugares que fazem simulação pras crianças votarem. A TV anhanguera faz, aqui na escola fazemos também.

Professora: Com que idade podemos votar?

Todos falam ao mesmo tempo.

Professora: Tem que levantar a mão, se não, não posso ouvir. Fala Ce. senta direito, a parede não é para escorar!

Ce. se ajeita e responde: 16 anos.

Professora: são 5 candidatos, não temos votação para prefeito esse ano...

Nesse momento a professora faz explicações sobre quem faz as leis do município.

Professora: Quem faz as leis do município são os vereadores. Eles tem que fazer leis que interessam a população e o prefeito que assina. Deveria ser assim! Posso votar em qualquer pessoa?

Todos gritam: Não!

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Professora: Amanhã podemos fazer uma votação para representante da sala. Aluno que não faz tarefa vai ser um bom representante?
Turma: Não!
(...)
A professora retoma o encaminhamento da aula. Ela pede para que a aluna T. leia sua resposta no caderno.
Professora interrompe: Quem governa o município é o presidente? Quem concorda com a T. levanta a mão. (várias crianças levantam a mão.)
Professora: Quem governa o país?
Alunos: O Lula! O Iris! O prefeito!
Professora: Vocês não estão prestando atenção no que estou perguntando. (Repete a pergunta)
Alunos: Prefeito!
Professora: Pessoal quem governa o país é o presidente. E se o presidente governa o país ele pode governar o município de forma direta?
Todos: Não!
Professora: Então, quem governa o município é o prefeito. É importante que ao chegarem em casa vocês conversem com o papai, com a mamãe ou com quem cuida de vocês, sobre o que estudamos na aula de Geografia. Pois isso é importante para quando eles forem votar. Vocês vão conseguir falar sobre isso com eles?
Todos: Não!
Professora: To achando mesmo, porque nem com o caderno e com o livro vocês não estão sabendo falar. (LOUREIRO, P. Y. Y. Relatório de Observação. 18/08/2010)

As primeiras falas da professora podem ser interpretadas como uma tentativa de conhecer o que seus alunos já sabem sobre o tema, ou seja, levantamento de conhecimentos prévios, os alunos dão uma resposta que não parece ser a resposta desejada pela professora, ela pergunta novamente, e ainda parece não obter a resposta desejada, então ela mesma fala para os alunos o que eles estudaram ontem.

Para Moysés (2005, p. 23), “não basta que o professor ache o assunto relevante e significativo. É necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Só assim ele estará em condições de se apropriar do conteúdo, reconstruindo-o na sua estrutura cognitiva.” A professora parece tentar aproximar a discussão do mundo das crianças, trazendo o assunto “Eleição” para a realidade delas, a sala de aula quando abre a possibilidade de elegerem um representante de sala. Em seguida, direciona a discussão para a “nossa cidade”, ainda referindo-se à realidade de que os alunos fazem parte. Porém parece claro que, apesar de ser um assunto cotidiano, os alunos não sabiam dizer, por exemplo, quem pode votar e a professora tem que utilizar várias outras perguntas até que os alunos concluam que só pode votar quem tem mais de 16 anos. No meio dessa discussão, a professora corrige a postura de um aluno (“senta direito, a parede não é para escorar”).

A professora inicia então uma discussão sobre como são feitas as leis dos municípios, e deixa bem claro seu ponto de vista quando diz “Deveria ser assim”. E

segue demonstrando seu ponto de vista quando diz “podemos votar em qualquer pessoa?”, e, ao voltar à discussão para a possibilidade de eleger um representante de sala, reafirma que não podemos votar em qualquer pessoa, pois uma criança que não faz tarefa não poderia ser um bom representante. Quase podemos concluir que a única característica de um bom representante é fazer tarefa.

Para Gasparin (2007), após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que esse autor dá o nome de “prática social inicial”, vem a problematização, que ele define como explicitação dos principais problemas da prática social inicial. Para ele, “a problematização é um desafio, ou seja, a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (p.36). As falas da professora parecem revelar várias tentativas de desafiar os alunos a buscarem o conhecimento, por exemplo: “como escolhemos o representante da nossa cidade?”; “todos podemos votar?”; “quem governa o país?”. Porém, os alunos parecem não conseguir ir além do que conhecem por sua prática social imediata.

Quando percebe que os alunos não estão conseguindo ir além do que já conheciam antes, a professora dá as respostas, e pede para que eles conversem com os pais ou responsáveis sobre o assunto, porém os próprios alunos afirmam que não conseguem levar aquele assunto para outras conversas, e a professora finaliza a conversa afirmando que eles não vão conseguir mesmo, pois nem em sala e com os cadernos eles estão conseguindo. Ou seja, os alunos não compreenderam aquele assunto, ainda possuem uma visão sincrética sobre ele.

Na turma D, em uma aula de história, do dia 18/08/2010, observou-se a sequência abaixo:

A professora L. pede para os alunos escreverem o cabeçalho no caderno:
‘Goiânia 18 de agosto de 2010

Matéria: História de Goiás

Conteúdo: A praça é do bandeirante.’

A professora pergunta: ‘Quem se lembra o que é anhanguera? Uma aluna responde: ‘Diabo’ e o restante a turma: ‘Diabo Velho’ A professora pergunta: “Quem lembra o que é colônia?” e uma aluna responde lendo em seu caderno: “Colônia significa quando um país é comandado por outro.” (SANTOS, S. G. Relatório de Observação, 18/08/2010).

A professora inicia a aula perguntando se os alunos se lembram do assunto que vai ser trabalhado naquela aula, pode-se compreender que a professora esteja tentando fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca daquele assunto. Pois, conforme diz Gasparin (2007, p. 20), “para o estudo dos conceitos científicos em

aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão que as crianças possuem (...) sobre esses conceitos.”

Em seguida, a professora pergunta aos alunos se estes se lembram do que é colônia, pela pergunta da professora, podemos deduzir que esse tema já teria sido trabalhado com esses alunos, e uma aluna recorre ao seu caderno para responder, ou seja, mesmo que esse tema já tivesse sido trabalhado, a aluna ainda não conseguia generalizar esse conceito. Ainda assim, percebe-se que a resposta da aluna não é um conceito pronto e simplesmente lido do caderno, ela tenta explicar com suas próprias palavras o que é colônia, o que nos mostra que essa aluna já iniciou a construção desse conceito.

Segundo Gasparin (2007), o aluno precisa ser mobilizado e desafiado, deve haver um clima de predisposição à aprendizagem, ou seja, é necessário que haja motivação. Para ele, uma das formas de motivação é “conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto.” (p. 15).

Conclusão

Diante das seqüências didáticas exploradas é possível constatar que as dificuldades e desafios de ensinar não são próprios da organização do tempo ampliado, foram identificadas situações de ensino aprendizagem que poderiam acontecer em outros espaços que não a escola de tempo integral, mas o que se pode perceber é que, mesmo que essas situações não sejam específicas na escola de jornada ampliada, parecem se intensificar nela. Com essa afirmação se pretende dizer que, a escola de jornada ampliada, no processo tomado da experiência do estágio de Pedagogia, lembra a argumentação de que, às vezes, o que mais se evidencia no aumento do tempo escolar é o tempo em que o aluno é aluno (Cavaliere, 2009). Em outras palavras, se a justificativa para aumentar o tempo escolar na escola pública contemporânea é a necessidade de ofertar bens culturais (esportes, cultura, arte) indisponíveis aos filhos das camadas mais populares, pode-se dizer que, ainda há muito o que fazer no sentido da qualificação dos serviços de ensino e daquilo que acompanha o repertório da formação oferecida na escola de tempo duplicado.

Com esse trabalho foi possível estreitar o vínculo do aluno em formação inicial com o cotidiano do professor em exercício de modo a elucidar os desafios do processo de ensino aprendizagem inscritos numa escola de jornada ampliada o que se constituiu

como um importante e fundamental espaço de formação e de apreensão da dinâmica do processo de ensino aprendizagem no contexto escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64. 2009.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, jul/dez 2002, p. 1 – 15. Disponível em:< <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=122&path%5B%5D=123>>. Acesso em 02/04/2011.

FONTANA, A. Cação. A elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luísa & GÓES, Cecília (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção. 2 ed. – Campinas, SP: Papirus, 1993. – (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste. 2010.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.91, p.639-651. Maio/Ago. 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1994.

Referências Documentais

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Paulo Teixeira de Mendonça, 2010.

LOUREIRO, P. Y. Y. Relatórios de observação, 12/08 e 18/08 de 2010. Disciplina Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 – ano 2010, Curso Pedagogia FE-UFG.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

SANTOS, S. G. Relatório de observação, 18/08 de 2010. Disciplina Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 – ano 2010, Curso Pedagogia FE-UFG.

SILVA, D.I.C e SOUZA, R.M., Relatório de observação, 01/09 de 2010. Disciplina Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 – ano 2010, Curso Pedagogia FE-UFG.