FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES,Marina. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados. 1999.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA,

M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Papirus Editora, 2013.

PRATES, Vera Terezinha. Recreio, que espaço é esse? 2010.

SILVA, Regina Broco; DE LIMA, Norma Silvia Trindade; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 3, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola. Papirus Editora, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANDREIA EUGÊNIA SOUTO BORSATTO

RESUMO

Neste artigo, buscou-se compreender como a educação superior é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar o indivíduo para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer. Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade, seja essa educação no ambiente escolar ou não. Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação docente; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona- se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes.

Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classifcados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.

Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia.

Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico. O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica.

Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico.

Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.

Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atendem a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico estejam, de certa maneira, relacionados entre si.

Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos.

Existem incontáveis educações e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade, assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.

A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.

Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que o saberes de senso comum devem ser

analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.

Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente. Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém.

II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira

(1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de “grupos escolares”, os quais união escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no ma-

gistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso foi passou a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituísse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que fariam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a “licença magistral”. Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.

Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva de-

monstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizaram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª séria. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”. O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrem o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e na 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga

horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusiva, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda e um ponto no qual se encontram dificuldades. Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

> estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhe-

cimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele esta exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

De acordo com Freire (1996), “ensinar inexiste sem aprender e vice versa” (p. 23). O aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos “sedentos” por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma “curiosidade epistemológica”.

O autor explica: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (p. 25).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’ (FREIRE, 1996, p. 35).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o “ensinar” do que o “aprender”, ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe ‘entender’, ‘responder’, ou ‘executar’ as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada.

É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resolvendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade.

E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vyotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar.

Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são podadas e restritas.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que o aluno é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerado em sua totalidade.

Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que pode-se alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indiví-

duos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina. Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciamos.

Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.

Faz-se imprescindível que o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 08 ago. 2021.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. A Escola Normal paulista: acertos e desacertos. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987

CAVALCANTE, Margarida J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namo de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São