

Projeto de intervenção no estágio: contribuições para formação de professores

Intervention project of stage: contributions for teacher training

*Kaio André dos Santos Cordeiro**
*Zilene Moreira Pereira Soares***

Resumo: o presente trabalho apresenta um relato da experiência vivenciada durante o Estágio Curricular Obrigatório da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. O estágio, realizado sob forma de um Projeto de Intervenção Pedagógica, teve como tema a compreensão do processo de gestão democrática na escola. O projeto foi executado em ações como: debates, rodas de conversa, montagem de estande, elaboração e aplicação de um jogo didático, atividades essas direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Pode-se concluir que a participação e autonomia dos estagiários para execução do Projeto foram fatores essenciais para a imersão na escola como um campo formativo e de investigação. A oportunidade de interagir com a comunidade escolar na compreensão de como se dá a participação nas decisões que direcionam os caminhos da instituição, proporcionou uma base consistente para refletir sobre as práticas e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Conclui-se que o desenvolvimento de projetos durante o estágio apresenta-se como um importante recurso para o processo de formação de professores.

Palavras-chave: Relato de experiência. Projeto de intervenção pedagógica. Gestão democrática da escola pública. Formação de professores.

Abstract: the present work presents a report based on the experience that happened during the Curricular Mandatory Internship in Biological Sciences Graduation of the Federal University of Goiás. The internship had as its theme the understanding of the democratic management process in school and it was carried out in the form of a Pedagogical Intervention Project. The project was implemented in actions such as debates, sitting in circles for chatting, booth assembling and the development and implementation of a pedagogical game. These activities were directed to the students of both Elementary School II and High School of Universidade Federal de Goiás's Application School. It can be concluded that the participation and autonomy of the trainees to carry out the project were essential factors for the immersion in the school as a training and research field. The opportunity to interact with the school community in understanding how this participation occurs in decisions that guide the institution's paths has provided a consistent basis for reflecting on the practices and relationships established in the school environment. It is concluded that the development of projects during the internship presents itself as a powerful tool for the teacher training process.

Key-words: Experience report. Pedagogical Intervention Project. Democratic management of public school. Teacher training.

* Graduando em Ciências Biológicas da UFG – Universidade Federal de Goiás. E-mail: kaioascordeiro@gmail.com

** Licenciada em Ciências Biológicas, com doutorado em Ensino de Ciências, é professora adjunta da UFG – Universidade Federal de Goiás. E-mail: zilenemor@gmail.com

Introdução

Em meio a um contexto de crise política e econômica que atravessa o país, a discussão sobre a formação de professores ganha relevância em virtude das reformas e projetos de leis voltados para a educação básica e que afetam diretamente os cursos de formação inicial. A exemplo disso pode-se citar a recente e polêmica aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), que além de normatizar os currículos da Educação Básica, se tornará referência também para a formação de professores. Neste processo, o estágio, visto como eixo articulador das disciplinas na licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2009), assume vital importância para a formação docente. É durante esse período que se materializa a práxis, compreendida como atividade humana de transformação da natureza e sociedade. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 132):

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

O conceito de práxis considera o estágio como atividade investigativa, de reflexão e intervenção na escola e sociedade (PIMENTA; LIMA, 2009), e também de crítica a processos impostos verticalmente à população. No estágio, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar e refletir sobre os problemas presentes na escola pública e intervir propondo soluções críticas e criativas.

Os estágios em geral podem ser realizados sob a forma de observação, regência ou sob a forma de projetos, cada um com seus objetivos e intencionalidades. Nos estágios na forma de projetos, como o que é aqui relatado, os estagiários elaboram um projeto sobre algum aspecto do cotidiano da escola que lhes tenha chamado a atenção, tendo como arcabouço teórico as discussões empreendidas durante a licenciatura, somadas às inquietações das situações observadas na escola (CARVALHO, 2013).

Desde o momento do ingresso no curso de licenciatura em ciências biológicas, a visão da disciplina de estágio, quase sempre se baseia na ideia de um momento de atividades práticas, e da aplicação das teorias e metodologias estudadas no decorrer do curso. Corroborando com essa perspectiva, no senso comum permanece uma visão reducionista do ofício de professor, segundo a qual a docência se constrói exclusivamente a partir da prática em sala de aula e que as teorias estudadas na graduação em nada se relacionam com o cotidiano pedagógico. Nesse caso é feita uma clara separação entre a sala de aula da educação básica como o ambiente de trabalho, local geralmente caracterizado como problemático, melindroso e imprevisível; e as aulas da graduação, como um local das teorias, idealismos e ensaios, que pouco contribuem para a resolução dos problemas provenientes do exercício da profissão. De acordo com Pimenta e Lima (2009), essas concepções populares estão imbuídas da percepção de que a formação de professores dos cursos de licenciatura não fundamenta teoricamente para a atuação profissional, nem utiliza a realidade como referência para o estudo teórico, falhando em conteúdo teórico e prático. Além disso, prevalece uma concepção de educação cujo objetivo é definido

por um modelo escolar imutável, neutro, desligado de uma prática social, como evidencia Pimenta e Lima (2009).

Hoffmann (2012) faz uma crítica à visão saudosista de uma escola competente, que traz como características a rigidez, disciplina e exigência, mas que não encontra respaldo na realidade atual, pois a compreensão da ação pedagógica é bastante limitada. Sem se prestar ao esforço da transformação desse conservadorismo, a imitação de modelos acaba contribuindo para a persistência da noção de que os alunos devem se adequar à cultura valorizada pela escola, responsabilizando os indivíduos e a família pelo fracasso do ensino. Dessa forma, escola e alunos se encerram num ideal imutável:

[...] não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes do processo de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 08).

Do ponto de vista da formação do professor para seu ofício, considera-se a importância da transformação das relações sociais hierárquicas, a partir do cotidiano escolar, refletindo os condicionantes estruturais e institucionais, presentes na sociedade de forma mais ampla, produzindo conhecimento através do real e construindo caminhos para superação do autoritarismo. De acordo com Paro (2003), a cultura e a tradição de autoritarismo têm origem em aspectos sociais, econômicos e políticos. Entretanto, ações e práticas têm a possibilidade de confrontar essa estrutura que parece maior e imutável. Depreende-se que não haverá transformação aguardando passivamente a sociedade se transformar para transformar a escola. Ainda segundo o autor, desligada dos interesses das camadas populares, a escola não opera para construção da liberdade nas dimensões individual e social, sendo a última delas a finalidade da mediação historicamente construída no modelo de sociedade democrática.

Considera-se o potencial do estágio na análise crítica das condições materiais de ensino e dos contextos históricos, sociais, culturais, institucionais, bem como da própria prática docente. Pimenta e Lima (2009) apresentam a necessidade da transformação das práticas pela ação interventora dos agentes na realidade escolar. A concepção de professor crítico reflexivo tem um ponto de intersecção com essa visão, evidenciando as contribuições da produção de conhecimento a partir do real, inserido no campo de atuação, instrumentalizando a prática profissional pela “reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 16). Daí a importância do estágio na formação da práxis docente, como definem as autoras citadas anteriormente. Para a transformação da realidade na busca da superação da distância entre teoria e prática, o estágio é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim, objetivo da práxis” (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 14). Considera-se que por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção é possível pavimentar caminhos para articulação de ações práticas por parte do professor junto a seus pares, constituintes da comunidade escolar, objetivando a superação da cultura autoritária que marca as relações pessoais no ambiente escolar. Desta forma, o estágio pode romper com a dualidade teoria/prática, tendo a potencialidade de superar a condição de ação

pontual no momento de formação inicial docente, se estendendo para a prática do profissional em seu espaço de trabalho.

Tendo em vista o exposto acima, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório sobre a elaboração e desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). A experiência torna-se subsídio para reflexão crítica, embasada em um referencial teórico estruturante das intencionalidades dos agentes, a respeito do processo de formação docente.

A construção do projeto de intervenção pedagógica

O Estágio Curricular Obrigatório I na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás tem como objetivo o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica. Embora o projeto seja desenvolvido na Licenciatura em Ciências Biológicas, a temática a ser trabalhada não necessariamente precisa ligar-se aos temas das ciências biológicas, mas sim estar atrelada às discussões teóricas, observações e à diagnose realizada na escola campo.

A escola campo de estágio foi o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Historicamente, o CEPAE é o locus de investigação de estágio dos cursos de licenciatura da UFG (CEPAE/UFG, 2013). De acordo com Marques et al. (2011), instituições como essa são utilizadas como laboratórios para inovações pedagógicas voltadas para a formação de estudantes dos ciclos básicos e para formação de professores, a partir dos graduandos em licenciatura e pedagogia das universidades federais e parceiras.

Para Pimenta e Lima (2009) o desenvolvimento do estágio por meio dos processos de elaboração, execução e avaliação de projetos objetiva a formação do educador para uma prática reflexiva do cotidiano e do espaço escolar em que está inserido, na busca de uma superação dos problemas e obstáculos com vistas à melhoria da educação. Um projeto elaborado com essas intencionalidades estabelece uma direção para a construção da práxis e requer a participação coletiva para a mudança. Socializar essa construção, em seus aspectos deliberativos e de execução, gera identificação com o projeto e seus fins (PIMENTA, 2009).

De acordo com Vale (1999):

Todo projeto é uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana! E é, nesse sentido, sempre um processo avaliativo em relação ao existente. Todo projeto traz embutido uma concepção de ser humano e uma concepção de sociedade, mesmo quando finge passar por não ideológico. O projeto é uma maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, emoção e ação (VALE, 1999, p. 5).

A escolha da temática investigada deu-se por meio da diagnose da escola. O diagnóstico do ambiente escolar é o esforço de levantamento de dados, que possibilitará uma visão ampliada da totalidade, das necessidades e problemas da escola com o intuito de refletir sobre possíveis alternativas e soluções.

A metodologia de investigação para a construção da diagnose se deu por meio de entrevistas, questionários, observações, e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A imersão na escola campo iniciou-se no acompanhamento do recreio, do contato com alunos no horário de entrada, intervalo de aulas e saída, e pela interação com alguns integrantes da comunidade escolar do CEPAE. As observações somadas à análise dos dados

coletados nos possibilitaram elencar pontos importantes sobre os principais problemas da escola.

Foram realizadas reuniões de socialização dos resultados da diagnose junto à comunidade escolar, deixando claras as intenções e propostas na busca de um tema de intervenção. Logo após, a comunidade escolar também foi chamada para participar do processo de desenvolvimento do projeto com sugestões, com o intuito de fortalecer o vínculo do estágio curricular com seus agentes e a escola-campo.

Após a análise dos dados o tema escolhido para a intervenção foi a “Gestão Democrática na Escola Pública”. A relevância do tema justifica-se pela atualidade da discussão, e proximidade do acontecimento de ocupação do CEPAE pelos secundaristas¹, no segundo semestre de 2016. Embora não seja objeto direto de investigação do presente trabalho, convém tecer alguns comentários a respeito do movimento de ocupação das escolas públicas no Estado de Goiás.

As ocupações das escolas pelos estudantes em Goiás iniciaram-se como forma de protesto contra a militarização e a entrega da gestão escolar para o setor privado, as chamadas Organizações Sociais (OS). A mobilização estudantil conseguiu vitórias imediatas tanto pela inclusão da pauta política nas discussões, quanto pelo adiamento e suspensão de alguns editais de transferência de gestão para a iniciativa privada. O processo de militarização, e mais especificamente as OS na educação, foram importantes ao evidenciar aspectos como a falta de transparência, idoneidade moral e a precariedade das organizações candidatas, até mesmo com a efetivação de ações contrárias a esse processo de habilitação pelas OS, no próprio Ministério Público Federal e Estadual (CATINI; MELLO, 2016).

O movimento de ocupação no Brasil teve origem nos movimentos estudantis do Chile e Argentina, inclusive com a divulgação de um manual de “Como ocupar um colégio” que traz detalhes de como efetivar e manter a ocupação em uma escola (GONÇALVES, 2017). No Brasil o movimento iniciou-se em São Paulo e logo se expandiu para outros estados do Brasil, como Goiás, Espírito Santo e Minas Gerais. O movimento ampliou-se num contexto de retirada dos direitos sociais e de medidas de ajuste fiscal, que incidem diretamente sobre os jovens e trabalhadores.

As manifestações em Goiânia ganharam visibilidade dentre outros aspectos por terem sido duramente reprimidas pela polícia militar, com violência física, psicológica e até mesmo a prisão de menores pela reintegração de posse dos prédios ocupados. Porém o maior destaque desse processo foi o ressurgimento do movimento popular de educação, e ao contrário de jovens individualistas e despolitizados, os protagonistas desse movimento mostraram-se dispostos a lutar pela escola pública, desde a escolha do diretor até o conteúdo curricular e pedagógico (ANTUNES, 2016). O movimento dos secundaristas nas ocupações caracterizou-se por ações horizontais, autônomas, conduzidas por jovens de escolas públicas que ganharam espaço social e político ao se manifestarem a favor de uma escola democrática, trazendo uma nova proposta sociopedagógica para a escola (GONÇALVES, 2017). Tais fatores resultaram na emergência do tema de investigação aqui descrito.

Por meio do projeto de intervenção buscou-se construir um diálogo entre escola pública de ensino básico e a universidade, tendo potencial formativo para todos os envolvidos. De acordo com Freire (2015) os sujeitos devem assumir a responsabilidade em seu aprendizado, desenvolvendo autonomia numa prática participativa e dialógica, mas também estabelecendo relações com o professor

1 O termo secundarista é usado atualmente para designar estudantes não universitários, da Educação Básica (GHANEM, 1995).

orientador e todos os participantes da cultura escolar, formando uma “coletividade de formação” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 228), compartilhando um objetivo comum de formação profissional, cultural e social.

As perguntas que orientaram a construção do projeto foram: Como se efetiva a gestão democrática no CEPAE da Universidade Federal de Goiás? A participação coletiva se amplia a toda comunidade escolar, propiciando relações de solidariedade e fraternidade? Como sensibilizar a comunidade escolar para participação nas decisões coletivas?

A intervenção

A concepção de gestão democrática para a realidade das instituições educacionais públicas compreende uma forma de gestão na qual a comunidade escolar é participante e integrante do cotidiano escolar, contribuindo com as tomadas de decisão dos rumos da escola (PARO, 2003). Presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), esse princípio abrange, além da dimensão pedagógica, as dimensões financeira e administrativa, e define as normas para a gestão do ensino público. Essas normas versam sobre a necessidade da participação dos profissionais de educação, bem como da comunidade escolar e local, nos conselhos escolares deliberativos e na elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola (VEIGA, 2002).

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2002, p. 19).

Tendo como horizonte a transformação das relações autoritárias, sistematicamente presentes no ambiente escolar e na sua organização hierarquizada, faz-se necessário transformar a escola. Do ponto de vista de Paro (2003), isso ocorrerá com um processo de apropriação da escola pela classe trabalhadora, e para os interesses de quem efetivamente a compõe. Porém existem obstáculos para efetivar a mudança e apesar de um discurso liberal, que exalta a democracia em esfera pública, há dificuldades para a prática dessa concepção teórica. Fora do âmbito de ações concretas, a participação democrática não pode existir.

Dentre os obstáculos anteriormente citados, presentes na análise de Paro (2003), estão as relações sociais permeadas pela cultura e tradição autoritária. Muitas vezes cargos administrativos como o de diretor, contribuem para a hierarquização do poder de participação, geralmente corroborando com os interesses estatais e da classe dominante. A falta de condições materiais para a presença e participação da classe trabalhadora no cotidiano escolar configura outro obstáculo, impedindo a comunidade de assegurar sua participação na determinação dos rumos da escola. A precariedade das escolas públicas é também um fator que causa deterioração das relações, gerando entraves e desperdiçando a energia que poderia ser direcionada à melhoria das relações interpessoais e estabelecimento de mecanismos de participação (PARO, 2003).

As influências de políticas verticalizadas no contexto social e político mais amplo são facilmente percebidas na prática educacional. No cotidiano das instituições públicas de ensino, as determinações das secretarias de educação e outras instâncias formuladoras de políticas institucionais modificam as inter-relações dos agentes no ambiente escolar, assim como a organização desse ambiente, os recursos materiais e humanos, e os objetivos e métodos da dinâmica pedagógica em sala de aula. Essas determinações constituem mais um obstáculo para a efetivação da gestão democrática nas escolas, uma vez que desconSIDERAM as necessidades dos trabalhadores da educação, da comunidade escolar e local (PARO, 2003). Exemplos dessas políticas verticalizadas são a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), a limitação de investimentos em educação, e as reformas trabalhistas e da previdência que impactam diretamente a sociedade e, por conseguinte, a comunidade escolar.

Na formulação de políticas estaduais em Goiás podem-se citar retrocessos e ações autoritárias como a militarização, o programa Escola sem Partido, a ameaça das OS na educação, dentre outras tentativas de determinações, nas quais a população não foi consultada. Esse contexto, somado à diagnose da escola campo, destaca a necessidade de tratar de noções de democracia, organização coletiva, análise de conjuntura e poder de decisão dentro do ambiente escolar.

De acordo com Paro (2003), espaços de discussão coletiva no ambiente escolar são compreendidos como: reuniões de departamento, associação de pais e mestres, conselhos de classe, reuniões do grêmio estudantil, comissões permanentes, entre outros. As deliberações resultantes do encontro dos pares em suas reuniões locais são levadas à instância máxima de organização administrativa da comunidade escolar, ou seja, o Conselho Diretor, onde ocorrem votações para encaminhar as decisões.

A priori, nas discussões iniciais a respeito da gestão da escola e espaços de efetivação da participação coletiva nas decisões, identificamos a importância do grêmio estudantil para que os estudantes se apropriem da necessidade de intervir nos rumos da escola. O grêmio se torna um espaço de formação para a vida em uma sociedade que se baseia no sistema de democracia participativa. O exemplo que se aproxima dessa lógica é o movimento de ocupações das escolas de educação básica que tiveram participação dos alunos do CEPAE e alguns alunos do estágio, e teve continuidade com as ocupações de institutos da UFG em 2016.

O CEPAE foi o primeiro prédio ligado à UFG a ser ocupado e, portanto, os alunos dessa instituição reconhecem a potencialidade da organização estudantil para a reivindicação de direitos, que se apresenta como um levante contra o autoritarismo das reformas políticas levadas a cabo pelo governo federal. Isso se traduz num exercício de protagonismo na dinâmica da unidade escolar a que os alunos se apropriam no movimento de ocupação, representando a socialização da gestão do espaço escolar e das atividades pedagógicas executadas. As formas de organização do movimento estudantil passaram por uma transformação nos últimos anos, questionando a estrutura tradicional de organização das escolas e sistemas de ensino. Essas experiências, em sua radicalidade, podem contribuir para a democratização das escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Com base em críticas à prática docente como uma mera reprodução de modelos conservadores de ensino, encerrados à técnica pedagógica, e isolada dos acontecimentos que abrangem a sala de aula, percebeu-se o consenso entre os estagiários em não reproduzir o persistente modelo de aulas expositivas, tuteladoras na relação professor-aluno, ao se pensar na intervenção. Buscou-se propiciar ao

aluno, e à comunidade escolar do CEPAE, um momento de diálogo e construção coletiva de saberes, importantes para a identificação com o debate. O desafio para os estagiários foi considerar o conhecimento dos estudantes da educação básica e fazer a comunicação entre esse conhecimento e o referencial teórico estudado durante a disciplina de estágio para a construção do projeto.

Para a intervenção foram planejadas as seguintes ações: debates, rodas de conversa, montagem de um estande, e a elaboração e aplicação de um jogo didático. Importante salientar que a diversidade das ações visava à diversidade dos sujeitos, alvos do projeto, com conteúdos e metodologias adaptados aos níveis escolares a que se destinavam. A atividade Lúdica: “O que você sabe sobre Gestão Democrática?” na forma de um jogo de cartas foi planejada para turmas de ensino fundamental, objetivando estimular a discussão e argumentação acerca de temas envolvendo direitos e a gestão democrática da escola pública.

A preocupação em ampliar o alcance da nossa intervenção dentro do ambiente escolar nos levou a pensar em uma forma de apresentar o projeto a toda a comunidade escolar do CEPAE, enfatizando o conceito de Gestão Democrática. Com a construção de um estande, proporcionamos a exposição de cartazes, distribuição de panfletos, e esclarecimentos relacionados ao tema para os transeuntes. Essa estrutura foi montada no pátio da escola, onde se concentra o maior fluxo de pessoas durante o recreio e intervalos, com a presença constante de estagiários para o diálogo, disponível durante os três dias de intervenção. O estande possibilitou que estudantes, professores, servidores administrativos e terceirizados pudessem saber mais a respeito do tema desenvolvido na intervenção.

A Roda de conversa entre os estagiários e os estudantes do Ensino Médio do CEPAE permitiu traçar paralelos entre a importância da participação coletiva na elaboração do PPP e a influência da conjuntura política atual na gestão escolar. Iniciamos a intervenção elencando os pontos da reforma na educação e na previdência propostas pelo governo federal e outros ataques no âmbito estadual, que afetarão a vida dos alunos. Os secundaristas mostraram-se bastante participativos e atentos, evidenciando que acompanham os noticiários e a vida política do país.

O debate sobre a história e a importância do Grêmio no Brasil se inseriu na perspectiva de um dos objetivos específicos do PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica), ou seja, sensibilizar os alunos sobre a relevância do Grêmio Estudantil e incentivar a participação coletiva nos momentos de discussão e decisão escolar. Durante a atividade foi proposto que os alunos idealizassem uma escola, em seguida iniciamos um diálogo sobre os meios pelos quais é possível atingir esse ideal, localizando o Grêmio Estudantil como um espaço de discussão coletiva e deliberação de estratégias na busca da materialização da escola idealizada pelos alunos.

No decorrer da intervenção a confiança entre estagiários e alunos da educação básica foi aumentando, principalmente quando os alunos desenvolviam sua autonomia ao estabelecer conexões entre os conceitos apresentados e a realidade vivenciada. A discussão que levada à sala de aula, baseada nos escritos de Paro (2003), explicitou a diferenciação entre classe trabalhadora e classe dominante, levando em consideração os interesses antagônicos entre ambas. Uma das ideias centrais da proposta foi problematizar a percepção de que os mecanismos de democratização das decisões políticas, em âmbito macropolítico, estão fora do controle da classe proletária. Segundo Paro (2003) essa percepção serve aos interesses da classe com influência política e econômica e do estado neoliberal, e durante a intervenção os alunos conseguiram argumentar fazendo relações com as reformas trabalhista, da previdência e do ensino médio.

Ao término da intervenção fizemos uma reunião com a presença das professoras supervisoras do CEPAE e da professora da disciplina visando avaliar o projeto e nossa atuação, assim como as reflexões possibilitadas durante o estágio. Foi destacada a receptividade das turmas em que intervimos, o diálogo entre os estudantes e a pertença e familiaridade que esses jovens sentiram com os temas contemplados. O contexto atual da unidade, que passou por um processo recente de ocupação no levante nacional contra as reformas do governo federal em 2016, foi um processo histórico importante na elaboração da autonomia dos alunos, e na busca por um protagonismo na organização pedagógica e administrativa. Imprescindível considerar a relevância desse momento para a cultura do CEPAE e para as discussões políticas e participação no cotidiano escolar.

O trabalho coletivo da turma de estágio sob orientação da professora da disciplina é outro ponto que merece destaque. Como esperado, quanto maior a participação na formulação de decisões a respeito dos rumos teóricos e metodológicos da disciplina e na autonomia para ação, maior a identificação com a práxis produzida. E finalmente a forma como a disciplina foi conduzida no diálogo entre professora e estagiários, levando em consideração as aspirações, valores, interesses e o arcabouço teórico definido que estruturou a ação, contribuiu também para horizontalizar o processo de construção dos saberes.

Considerações finais

Para o exercício da participação coletiva no estágio foi essencial a inserção de toda turma num ambiente de cooperação, no qual o aprendizado foi facilitado pelas relações entre os alunos, e dos alunos com a professora orientadora. Para um projeto que trata de participação coletiva, exercitar a democratização das relações dentro do estágio foi fundamental. Da mesma forma, quanto maior a inserção na dinâmica da escola campo, maior a apreensão do cotidiano escolar. Essa inserção se deu por meio da ação nos trabalhos propostos, divisão das responsabilidades e tarefas, incentivando a autonomia e criatividade dos envolvidos.

A potência formativa dos espaços em trânsito durante a disciplina do estágio representa uma dimensão imensurável, do ponto de vista subjetivo, individual, de análise. Percorrer as etapas de elaboração do projeto e demais ferramentas que permitiram a imersão e análise do ambiente pedagógico que o CEPAE encerra, possibilitou um fortalecimento das intencionalidades que movem a busca por se formar docente e alguns caminhos para se aproximar desse objetivo.

Experenciarmos um projeto como este abre caminhos para uma atuação docente crítica-reflexiva a respeito das condições que estruturam, desde as políticas públicas advindas da macroestrutura política, até as relações pessoais no “chão da escola”. Fica evidente que o professor pode fomentar ações no ambiente em que atua, convocando a comunidade escolar da qual faz parte, para ações formativas que busquem a promoção de hábitos e comportamentos de solidariedade e fraternidade na condução do cotidiano escolar.

Apesar de ser um período relativamente curto de imersão, a sensação de proximidade com a realidade do cotidiano escolar persiste como a criança que explora o quintal da casa e o percebe com uma extensão enorme, maior que uma cidade, como no poema de Manoel de Barros, extraído do texto *Memórias e Quintais*, “[...] o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (NOGUEIRA, 2005, p. 143). A intimidade com a escola nos proporciona a descoberta da complexidade das relações que atravessam esse campo de ensino-

aprendizagem. A partir disso é possível a criação de um sistema mais condizente para reflexão da prática escolar, de forma mais consciente e sistematizada, visando a ressignificação das práticas e ações, transformando o que é institucionalizado, para a qualidade do serviço prestado.

O anseio pela qualidade do serviço público de ensino, necessariamente passa pelo princípio da democratização das relações dentro do universo pedagógico, desde a regulação democrática do estado, nas formulações de políticas públicas em âmbito macroestrutural, até nas inter-relações entre agentes do cotidiano em uma unidade escolar.

Referências

ANTUNES, A. Ocupar, lutar e resistir. **Revista Poli** – Saúde, Educação e Trabalho, n. 44, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 44^a ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de DEZEMBRO de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 20 dez. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Editora Veneta (Editora Campos LTDA-ME), 2016.

CARVALHO, A. M. F. T. A (Trans) Formação pelo Estágio Supervisionado Obrigatório em um Curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo: v. 15, n. 3, 2013.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE

FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG**. Goiânia, 2013. Disponível em:

<https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_-_2013.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

GHANEM, E. **O papel do grêmio estudantil e a qualidade do ensino no curso noturno**. Idéias, São Paulo, v. 25, p. 61-74, 1995.

GONÇALVES, G. R. Pedagogia da ocupação (e ocupação da Pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no Ensino Básico. In: MESQUITA, D. N. C. (Org.). **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017. p. 73-90.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARQUES, A. E. et al. Valor contributivo dos colégios de aplicação em universidades federais: o caso do núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Espírito Santo: v. 8, p. 01-14, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D. Memórias e Quintais. In: PRADO, T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. 1. Ed. Campinas: Gráfica FE Unicamp, v. 01, p. 11-343, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Planejando o estágio em forma de projetos. In: PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 219-247.

VALE, J. M. F. Avaliação da escola. **Boletim Informativo**, São Paulo: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. Ed. Campinas: Papyrus, 2002.

Recebido em: 22/02/2018.

Aprovado em: 28/06/2018.