

A ESCOLA COMO ESPAÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA EM DEBATE

THE SCHOOL AS A SPACE OF DEBATE ABOUT THE UNIVERSITY TEACHING EDUCATION

Jucirema Quinteiro¹

Maria Eliza Chierighini Pimentel²

Gisele Gonçalves³

RESUMO

Sob um contexto marcado pela universalização e massificação do ensino em nosso país, pela implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil (Lei nº 11.274/2006) e pela criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid/Capes (2007), que elege a escola como espaço privilegiado da formação docente universitária, alçando-a ao papel de co-formadora neste processo - este trabalho tem como objetivo, analisar uma experiência em desenvolvimento pelo Pibid-Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2009 a 2013, em uma escola pública, tendo como pressuposto o direito à infância na escola mediante a formação de leitores, escritores e atores sociais junto às crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Quatro anos depois é possível apresentar alguns resultados mediante a análise de duas questões fundamentais: quais as reais possibilidades da escola pública de hoje, caracterizada como "escola de massa", contribuir efetivamente para a formação dos estudantes em nível universitário, assumindo sua condição de coformadora, como objetiva o Pibid? Qual o impacto desta política na formação universitária?

Palavras-chave: Escola. Infância. Criança e Formação docente.

¹ Professora doutora no Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPEPIEE) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: jquinteiro@ig.com

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Educação e Infância da UFSC. Ex-bolsista Pibid-Pedagogia e colaboradora do Programa. E-mail: mariapimentel89@hotmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Educação e Infância da UFSC. Ex-bolsista Pibid-Pedagogia e colaboradora do Programa. E-mail: elegison@gmail.com

ABSTRACT

The Brazilian educational context is marked by universalization and massification of education, such as the implementation of Elementary Education of Nine Years (Law nº 11,274/2006), and the creation of the Scholarship Institutional Program for Teaching Initiation - Pibid/Capes (2007). This program chooses the school as a privileged space for the university teacher training, assigning it the role of co-trainer in this process. Thus, this paper aims at analyzing an experience, in development, at a public school, carried out by the PIBID Pedagogy of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), in the period of 2009 to 2013. The focus of this study is on the rights of children, enrolled in the initial years of elementary education, to spend their childhood in school, in order to be formed as readers, writers and social actors. Four years later it will be possible to present some results by the analysis of two crucial questions: What are the real possibilities of public school today, as "mass school", to contribute effectively to the training of students in university level, assuming its condition of co-trainer, as aims the Pibid? What is the impact of these politics in the university training?

Keywords: School. Childhood. Child and Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo a Universidade tem deixado a formação docente em segundo plano, e mesmo os debates em defesa da escola pública já não conseguem ser retomados com o mesmo vigor e paixão de antes. Por outro lado, desde os anos 1980, o Ensino Fundamental vem sendo apontado, em todo o mundo, como base para o desenvolvimento dos povos, como núcleo de conhecimentos elementares que cada vez mais são demandados pelas sociedades modernas.

Como muitos países o Brasil participou da grande revolução educacional que caracterizou os 50 anos pós-guerra e que levou oportunidades educacionais a conjuntos populacionais cada vez mais numerosos por um número cada vez maior de anos. (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVACÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 7-8).

Tal universalização das oportunidades educacionais foi gradativamente desintegrando a escola tradicional existente e

transformando-a numa massificada escola popular, que temos hoje⁴. "Esta não é uma consequência necessária da democratização", mas sim, "produto da democratização sem investimento adequado" (PAIVA et. al., 1998, p. 52). Resultado das mudanças ocorridas no campo educacional tanto no plano das ideias e das práticas pedagógicas quanto no plano das transformações ocorridas no mundo do trabalho e de seus reflexos sobre o cotidiano escolar. Importa deixar claro que tais conceitos, escola tradicional e "escola popular de massa", devem ser entendidos como "constructos que resultam da observação do cotidiano escolar, por um lado exacerbam suas características para tomá-lo abstrato e típico-ideal e por outro se situam aquém da riqueza apresentada pelo dia-a-dia da escola" (PAIVA et. al., 1998, p. 53-54).

Em um contexto marcado pela universalização e massificação do ensino em nosso país, pela implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil (Lei nº 11.274/2006); pelo processo de reformulação dos currículos das licenciaturas em âmbito nacional, incluindo o curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006); pelo baixo aproveitamento escolar das crianças matriculadas na escola pública e sob uma política educacional caracterizada por inúmeros programas, projetos e ações que visam à melhoria da Educação Básica como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – (Pibid), e da realidade escolar que luta para atingir os índices de alfabetização desejáveis – quais as reais possibilidades da escola pública de hoje, caracterizada como "escola de massa", contribuir efetivamente para a formação dos estudantes em nível universitário, assumindo sua condição de coformadora, como objetiva o Pibid? Qual o impacto desta política na formação universitária?

⁴ Devido a complexidade de tais conceitos para uma caracterização da "escola tradicional" e da "escola popular de massa", ver Paiva et. al., 1998, p. 44-99.

2 O PIBID PEDAGOGIA E A ESCOLA COMO COFORMADORA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) foi criado em dezembro de 2007, com a finalidade de promover a iniciação à docência de estudantes das universidades federais na Educação Básica. Dirigido inicialmente para os cursos de licenciatura plena, e visando, prioritariamente, a atuação no Ensino Médio nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, este Programa tem por objetivos:

a) **incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;** b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) **eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;** d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) **incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas,** mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2007, p. 3, grifos nossos).

Tais objetivos não se constituem em metas fáceis. O projeto referente ao Pibid-Pedagogia analisou e fez sua própria tradução⁵:

⁵ Importante destacar que o subprojeto do Pibid-Pedagogia é o resultado das articulações entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Pesquisas e Extensão (GEPIEE) coordenado pela professora Jucirema Quinteiro mais as professoras Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Serrão. Além disto, a professora Jucirema Quinteiro coordena o Pibid-Pedagogia e atua a mais de dez anos como professora de estágio nos anos iniciais do curso de Pedagogia da UFSC e desde o início manifestou o desejo em articular as duas atividades (Pibid e estágio) em uma única escola. Entretanto, a escola, que já havia manifestado seu parecer negativo sobre as relações entre Escola e Universidade, somente foi autorizar tal pedido no ano seguinte (2010), após

formar **leitores, escritores e atores sociais** junto às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e “incentivar à docência mediante a realização de dois exercícios elementares para a aprendizagem da profissão docente” (QUINTEIRO, 2009):

1 - **Exercício da análise da realidade educacional brasileira** com ênfase nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação; no processo de constituição histórico-cultural dos sujeitos da prática pedagógica realizada na escola e em outras instituições de caráter educativo; nos elementos constitutivos da cultura produzida no interior das referidas instituições; nas bases epistemológicas do conhecimento escolar; nos princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem; 2- **Exercício da prática docente na educação básica**, culminando na elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado com objetivo de comunicar e divulgar a análise dos resultados obtidos. (QUINTEIRO; SERRÃO, 2009, p. 25, grifos nossos).

Tendo estes dois exercícios como orientadores da atividade docente e como diretrizes, o respeito à criança e a valorização da infância na escola, em 2009, cinco estudantes bolsistas de diferentes fases do curso de Pedagogia iniciaram a docência por meio da observação participante, 12 horas por semana, em sala de aula, buscando compreender a escola como uma “organização social complexa” (TRAGTENBERG, 1982) e a “infância como

avaliação positiva sobre a experiência realizada. Em relação ao estágio, é importante destacar que a partir de sua tese de doutorado *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos* (2000), e diante da constatação da ausência radical do conceito de infância na formação do(a)s estudantes do curso de Pedagogia, e acreditando na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a professora Jucirema Quinteiro, ao atuar como professora de estágio nos anos iniciais, desenvolveu um projeto de ensino intitulado *Os direitos sociais da criança como estratégia didático-metodológica na educação da infância* onde o objetivo era conhecer **quem é a criança que está no aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, tendo como princípio o “direito a infância na escola”. Ao entender o exercício docente como um campo rico para a pesquisa, Quinteiro vem desenvolvendo, junto a este projeto de ensino, um projeto de pesquisa, via relatórios e arquivos de estágio docente, intencionalmente orientados para conhecer “O que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças dos anos iniciais”. Tais diretrizes, pressupostos e objetivos que orientam estes projetos também orientam as ações do Pibid-Pedagogia.

condição social de ser criança” (MIRANDA, 1985; GEPIEE, 2013)⁶. A participação da criança na ação pedagógica constitui uma meta importante, porém é mais um desafio tanto para a escola como para as estudantes bolsistas.

A escola campo do Pibid-Pedagogia situa-se em um bairro ao lado da UFSC, e, em 2009, apresentava um Ideb de 3,3 – enquadrando-se perfeitamente nos critérios exigidos por este Programa⁷. Tal aproximação deveria facilitar o estabelecimento da relação pretendida, bem como para o desenvolvimento de estágios em geral e, especialmente, os de natureza docente. Mas a recepção não foi bem esta. Na realidade, esta escola apresentava-se literalmente com suas portas “fechadas” para qualquer aproximação com a Universidade, devido ao tipo de relação que esta estabelece, caracterizada como de “mão única”. Porém, após longas argumentações, a escola aceitou com certa “resistência” o desenvolvimento do Pibid-Pedagogia.

Diferente das escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, que se distinguem pelo abandono das autoridades públicas, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são reconhecidas como sendo de boa qualidade tanto física como material. A escola campo de atuação do Pibid-Pedagogia pertence à Rede Municipal de Florianópolis e funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo um total de 504 crianças, vindas de diferentes regiões e condições socioeconômicas, tanto nos anos iniciais (266 estudantes) como anos finais (238 estudantes) do Ensino Fundamental⁸. Possui boa estrutura física,

⁶ Somente na segunda edição fomos autorizados a ampliar de cinco para dez bolsistas. Segundo o Edital do Pibid-Pedagogia (QUINTEIRO, 2009) pode se candidatar a bolsista de iniciação a docência estudantes da primeira a última fase do curso de Pedagogia, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos entre os(as) estudantes.

⁷ Importante destacar que em 2011 tal Ideb cresceu para 6,1, o que certamente reflete o impacto e as contribuições do Pibid-Pedagogia na escola.

⁸ Durante a primeira edição do Pibid-Pedagogia (2009-2011), as estudantes bolsistas sob a orientação da coordenadora do Programa elaboraram um instrumento para coletar informações junto à secretaria da escola sobre as

com destaque para as salas de aulas amplas e arejadas, biblioteca com bom acervo literário, sala de informática com computadores conservados e acesso à internet, quadra e ginásio de esportes e ampla área verde. Graças à participação ativa dos pais no Conselho de Escola, esta possui um refeitório bem equipado, sempre limpo e bem cuidado, com mesas, bancos e azulejos azul e branco, caracterizando uma singularidade nas escolas públicas locais. Em relação à direção da escola, esta considera que desempenha uma gestão democrática, sustentada no Conselho da Escola, onde a escolha para o diretor é realizada mediante eleições abertas para a comunidade. O quadro dos profissionais desta escola é bem diverso, pois há professores com doutorado e mestrado, e uma maioria de professores, contratados em caráter temporário (ACT). Além disto, a escola vem realizando há quase dez anos um programa de formação continuada com as mesmas "duas professoras vindas de São Paulo" com o foco nas áreas de Português e Matemática⁹. Sintetizando, mesmo apresentando boas condições físicas e materiais, esta escola, a nosso ver, situa-se nesta transição entre a escola tradicional e a Escola de Massa, tal qual definiu Paiva et. al. (1998).

Nossas primeiras aproximações com a escola foram resultado de leituras, estudos e debates internos ao Pibid-Pedagogia e ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância Educação e Escola (GEPIEE) e, ainda, das reuniões com a equipe pedagógica da escola, mais as inúmeras conversas *tête-à-tête* com a coordenadora

crianças matriculadas nos anos iniciais. O objetivo foi traçar o perfil sócioeconômico das crianças que frequentam a escola e utilizar estes dados para pensar proposições e atividades de ensino com sentido e significado para estes estudantes. Este instrumento também vem sendo atualizado, no decorrer dos anos, e tem contribuído como **ponto de partida** para que as estudantes bolsistas e estagiárias conheçam as crianças de modo prévio.

⁹ Em relação a formação continuada é fundamental destacar as dificuldades desta escola em abrir espaço para outras áreas e, especialmente, para a participação do Pibid. Embora a escola desenvolva este projeto, grande número de professores substitutos existentes parece dificultar a tradução desta aprendizagem para a prática docente em sala de aula.

do Pibid-Pedagogia na escola¹⁰. Coerente com o princípio da participação, buscamos comunicar e informar a finalidade e os objetivos do Programa, o papel da escola como coformadora e das estudantes bolsistas universitárias e, ainda, o plano de trabalho com definição de metas de curto, médio e longo prazo. Além das doze horas de observação participante em sala de aula, também foram destinadas oito horas mensais dedicadas ao GEPIEE, o que muito contribuiu para a reflexão sobre as relações e imbricações existentes entre teoria e prática, bem como para a elaboração do vivido, exercitando o processo de formação da consciência crítica, indo "do senso comum à consciência filosófica" (SAVIANI, 1984).

Inicialmente, a presença das bolsistas na escola despertou muita curiosidade tanto por parte das crianças quanto dos professores. As relações foram sendo estabelecidas no interior da sala de aula e também, principalmente, no recreio, por meio da observação dos "sujeitos que realizam anonimamente a história" (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 11) e produzem também a cultura da escola.

Tal realidade escolar provocou estranhamentos nas estudantes bolsistas, pois a escola e seus sujeitos pertenciam a um universo complexo até então desconhecido por estas jovens aprendizes de professora. Ainda na primeira edição, as estudantes bolsistas foram nomeadas pelas professoras, em reunião do Conselho de Classe, de modo satisfatório, como "auxiliares de sala", por contribuírem na produção de materiais como suporte para o

¹⁰ O GEPIEE tem como pressupostos que: 1. As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade; 2. A infância é a condição social de ser criança, portanto é universal e plural; 3. A criança é um "ser humano de pouca idade", capaz de "participar" da cultura em interação com outras crianças, adultos e com artefatos humanos, materiais e simbólicos; 4. "A escola é um lugar privilegiado da infância em nossos tempos"; 5. A participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso à informações e apropriações de conhecimentos; 6. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por este princípio, entre outros (CARVALHO; QUINTEIRO, 2012, p. 196).

ensino, incentivando a fantasia e a imaginação; realizando rodas de conversas, leituras e contação de histórias, ampliando o repertório das crianças e da sala de aula; mediando conflitos entre crianças-crianças por meio do diálogo e do respeito; participando no recreio por meio de brincadeiras e brincando com as crianças etc.

Uma das dificuldades/limites identificados logo na primeira edição, reconhecidos em reunião de avaliação tanto pelas estudantes bolsistas como pela própria escola, consistiu na compreensão e no exercício, por parte das professoras, da função de coformadoras nesta relação, bem como no compartilhamento do planejamento e dos planos de ensino com as estudantes bolsistas de modo a possibilitarem situações de ensino e aprendizagem significativos para a sua formação junto às crianças em sala de aula. Visando minimizar tais dificuldades, as estudantes bolsistas foram orientadas a planejarem atividades de ensino no sentido de contribuir com a “formação de leitores e escritores”, “além de conceberem formas concretas de humanização dos tempos e espaços escolares”. Assim, a sala de aula logo foi eleita pelas estudantes bolsistas como objeto para ser discutido e pesquisado junto às crianças, como espaço de estudos, leitura, escrita, conversas, combinações, contação de histórias, jogos, de desenho e de brincar, transformadas em práticas pedagógicas diárias, atendendo deste modo as demandas das crianças pelo estudo e pela literatura. Apesar das dificuldades, o brincar foi instituído pelas estudantes bolsistas como atividade necessária e fundamental para as crianças e o espaço da sala de aula, com a participação de todos, foi transformado em um **lugar** aconchegante, convidativo e, sobretudo, mobilizador de desejos e vontades das crianças para o aprendizado, com tapetes, quadros de avisos, almofadas, jogos, literatura infantil e brinquedos produzidos por todos. Garantir que tais materiais fiquem à disposição da criança diariamente, em sala de aula, também não é tarefa fácil. Certamente, isto é uma inovação

para a realidade escolar, na qual a literatura, muitas vezes, não se encontra em sala de aula e quando isto acontece, está acima da altura da criança, e é o adulto quem costuma autorizar ou não o acesso a tais materiais.

Embora a brincadeira seja uma atividade humana fundamental para o desenvolvimento da criança, nem sempre é atribuída a devida importância a esta atividade social na escola e no planejamento das professoras, reduzindo seus tempos e espaços ao curto período do recreio. Além disto, apesar do brincar constituir-se em uma das diretrizes do EF9Anos, é tradicionalmente visto como perda de tempo pelas escolas em geral. Nesta escola, fomos informadas pela coordenação pedagógica que havia sido devolvida uma verba recebida para a criação de um Parquinho, por considerarem-no perigoso e de difícil manutenção.

Por isto, o que parece óbvio pode ser uma inovação/revolução no modo de pensar e agir, e "o direito à infância na escola" é um exemplo instigante. É importante destacar que o brincar é uma atividade humana criadora cuja imaginação é,

[...] base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a criativa, a técnica. Neste sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, **todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.** [...]. A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. **Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.** (VYGOTSKY, 2009, p. 14 e 22, grifos nossos).

Se para ensinar é preciso "alçar o outro a um novo patamar da cultura" (FORQUIN, 1993) educar a criança exige conhecer a sua constituição como ser humano. Em algum momento, os professores terão que entender que a brincadeira é fundamental para o

desenvolvimento da criança e que propicia, entre outros aspectos, a apropriação dos signos sociais. É brincando que a criança interpreta o mundo ao seu redor e, por isso mesmo, o brincar na escola deve ser garantido como uma “atividade de jogo”, séria e diária.

Conforme as estudantes bolsistas foram conquistando a confiança dos professores e da escola foi desenvolvida uma atividade mais ampla, que apelidamos de jornadas pedagógicas¹¹, realizadas pelo Pibid-Pedagogia em parceria com a escola, denominada Semana da Criança - 2010, com a finalidade de discutir e definir junto às professoras uma programação com atividades **para, com e entre** as crianças¹².

Assim, aos poucos, o Projeto adquiriu importância no interior da escola, especialmente pelo modo respeitoso como trata os sujeitos envolvidos no processo e os conflitos que emergem na realidade escolar. A experiência da primeira edição (2009-2011) encontra-se registrada em um vídeo produzido pelo Pibid-Pedagogia intitulado *Relatório final PIBID-Pedagogia – Ensinar para participar, brincar e aprender!* (2011), que sintetiza as dificuldades e as possibilidades deste projeto bem como demonstra o impacto positivo do Pibid sobre a relação Universidade e Escola expressa na mudança de postura, uma vez que partiu da escola e dos pais/Conselho de Escola o interesse em renovar o Pibid por mais dois anos.

A renovação ocorreu mediante o estabelecimento de uma relação de cooperação mais clara e específica e a partir da

¹¹ Entendemos por jornadas pedagógicas as ações e atividades de ensino desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia junto às crianças dos anos iniciais com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões, fomentando a imaginação, a criatividade, a fantasia e defendendo o brincar como fundamental e necessário para uma educação humanizadora. Entre as Jornadas Pedagógicas desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia, podemos destacar a Semana da Criança (2009 à 2012), a 1ª SAPE (2012) e as visitas a Sepex/UFSC (2009 à 2012) que serão detalhadas no decorrer deste texto.

¹² Neste ano a Escola autorizou o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em 2010 a relação Universidade e Escola tornou-se muito mais intensa, na medida em que o PIBID colaborava e participava no período matutino e o estágio nos anos iniciais no período vespertino.

necessidade de qualificar e ampliar o papel das estudantes bolsistas em sala de aula para além de “auxiliares de sala”, considerando-se a escola como coformadora destas estudantes.

O estabelecimento dos vínculos construídos durante a primeira edição contribuiu para a inserção das dez novas bolsistas na escola, aprofundando os princípios da participação e do respeito para com as crianças e sua infância, somada a vontade de aprender a ser professora e de proporcionar um ensino com sentido e significado a todos os envolvidos.

Algumas dificuldades encontradas pelas estudantes bolsistas durante a primeira edição do Pibid-Pedagogia tornaram-se mais explícitas na segunda edição e foram se complexificando ainda mais, tanto em relação aos hiatos na formação acadêmica recebida como nas relações cotidianas estabelecidas com as professoras em sala de aula. Mediante as dificuldades de estabelecer uma parceria com sentido e significado e de superar o papel atribuído pelas professoras às estudantes bolsistas, o de “auxiliares de sala”, as estudantes propuseram trabalhar na perspectiva do projeto próprio, visando a iniciação à docência e reafirmando o compromisso com a formação de leitores, escritores e atores sociais¹³.

Para isto, as estudantes bolsistas redimensionaram o sentido atribuído à roda na escola, reconhecendo-a como um **lugar** privilegiado de participação, de respeito, de diálogo e de tomada de decisões, ou seja, uma possibilidade de maior aproximação entre crianças-crianças e crianças-adultos, um momento de estreitamento de vínculos, de descobertas, de ouvir e contar histórias e novidades¹⁴.

¹³ A iniciativa de criação do projeto próprio foi pautada em uma reunião entre as estudantes bolsistas e a coordenadora do projeto, na qual ficou definido o uso da **pauta** e da **roda de conversas** como estratégia didático-metodológica e de ensino a ser realizada por todas as duplas de estudantes bolsistas junto as crianças dos anos iniciais da escola.

¹⁴ Com base em Vygotsky e Bakhtin, partimos do pressuposto de que a criança é um ser histórico e social e se constitui e é constituído na palavra, sendo capaz de conhecer o mundo a partir dela.

Assim, se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para permitir que seus usuários se apropriem desse espaço e vivenciem as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. [...]. Mas para que isto seja possível, é necessário que os adultos possibilitem à criança o exercício da participação, um direito garantido na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 (PINTO, 2007, p. 110 e 111).

Embora a legislação assegure o direito à participação da criança, nem sempre este é garantido na escola, exemplo disto é a não participação das crianças dos anos iniciais nos grêmios estudantis nas escolas em geral. A realidade vem mostrando que a participação da criança na escola tem critérios rígidos e pautados na idade e, em outras esferas sociais, ainda é mais restrita.

Outra atividade a ser destacada nesta relação entre Universidade e Escola, foi a jornada pedagógica intitulada *1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola - 1ª SAPE/2012*. Seu objetivo foi estabelecer as primeiras aproximações dos 52 estudantes da 3ª fase do Curso de Pedagogia da UFSC com a realidade escolar, junto a 146 crianças matriculadas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental no período vespertino.

Durante esta atividade, os estudantes da Pedagogia, orientados pelos sete professores da terceira fase, planejaram situações de ensino e aprendizagem significativas e mobilizadoras para incentivar a leitura e a escrita, por meio de 12 oficinas. As atividades desenvolvidas foram pautadas a partir de temas e conteúdos como literatura, arte, brincadeiras, brinquedos e fantoches; ecologia e confecção de livros e cadernos; redação e contação de histórias; malabarismo circense; reciclagem de materiais; criação de jogos, desenho; pintura e música. Tais oficinas se constituíram como um exercício efetivo de iniciação à docência para as estudantes universitárias, redimensionando o sentido

reducionista tradicionalmente atribuído às ações inerentes ao **ser**, **fazer** e **saber fazer** docente (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010), e os materiais produzidos objetivaram a humanização das salas de aulas e da Escola¹⁵. A realização e o sucesso da 1ª SAPE só foi possível devido aos vínculos já construídos com a Escola, com destaque para o envolvimento da coordenação pedagógica e das crianças, por meio do Pibid-Pedagogia. A avaliação, realizada sobre o impacto desta atividade na formação docente universitária (para além dos ensaios escritos individualmente pelos estudantes), foi considerada por todos um sucesso, porém, uma única questão foi levantada em reunião, solicitando esclarecimento por parte da escola, que estava presente: por que os professores não se envolveram como o planejado e esperado? Por que pareciam tão alheios?

Compreendendo a importância destas jornadas pedagógicas para as crianças e para os estudantes da Pedagogia, elegemos para a Semana da Criança de 2012 a mesma estrutura e organização baseada em oficinas que denominamos de **interessadas** e em **rodas de conversas, cantigas e cirandas memórias, brincadeiras e contação de histórias**, com o objetivo de conhecer cada vez mais e melhor os estudantes dos anos iniciais, promovendo atividades com a finalidade de garantir melhores condições para o seu desenvolvimento e formação humana¹⁶.

Podemos afirmar que o Pibid-Pedagogia na Escola realizou importantes ações junto às crianças, estabelecendo novas formas de **saber** e **aprender** a partir de outras relações deste sujeito humano

¹⁵ Para maiores informações sobre a 1ª SAPE - *Semana de Aproximação com participação na escola* consulte o blog disponível em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/2012/06/1-semana-de-aproximacao-com.html>>

¹⁶ As **oficinas interessadas** se caracterizam pela necessidade de garantir as bases materiais e subjetivas para a formação de crianças leitoras, escritoras e atores sociais, humanizando os tempos e espaços da escola e da sociedade. Tem como finalidade exercitar as mudanças reais nas salas de aula, visando o bem-estar das crianças e dos adultos, a fim de criar um espaço de criança onde se brinca, aprende, estuda e se desenvolve plenamente e efetivamente (Planejamento Semana da Criança, 2012).

de pouca idade com o mundo que o rodeia. Porém, o pressuposto da escola como coformadora deixou a desejar e as razões são muitas e de todos os lados envolvidos. Sabemos que a mediação do adulto neste processo é fundamental, e deve ser exercida de modo democrático, pois “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – ‘o aprender’ – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Neste sentido, com o objetivo de comunicar o trabalho e promover a interatividade com a comunidade e, em especial, com os estudantes da escola, desde a primeira edição, o Pibid-Pedagogia vem participando, anualmente, da Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSC (Sepex), constituindo-se esta em mais uma jornada pedagógica¹⁷. A participação na Sepex durante os últimos quatro anos acabou se configurando em mais um espaço formativo tanto para as crianças quanto para as estudantes bolsistas, na medida em que conseguiram ocupar este espaço de modo interativo e criativo transformando-o em um **lugar** com sentido e significado para as crianças dos anos iniciais, que se conhecem e reconhecem, nesta exposição científica, por meio de novos amigos, dos materiais, imagens e fotografias, brinquedos e brincadeiras, produzidos coletivamente. Além deste, o Pibid-Pedagogia participou ativamente nos debates de mais dois importantes encontros: *I Encontro do PIBID UFSC: Avaliação e Perspectiva* (2012) e *I Encontro Catarinense do PIBID: o Fortalecimento da Iniciação à Docência na Educação Básica* (2012). Destaque para uma participação muito especial no *I Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural* e para a *11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília/SP*:

¹⁷ A Sepex, desde 2000, reúne trabalhos desenvolvidos na UFSC em uma mostra científica aberta ao público e se caracteriza como um dos maiores eventos de divulgação científica do estado de Santa Catarina, de modo que anualmente visitam o evento mais de 50 mil pessoas. Mais informações sobre o modo como o Pibid-Pedagogia vem participando deste evento, encontram-se disponíveis em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/p/participacoes-na-sepex.html>>.

Teoria Histórico-Cultural em foco: perspectivas (inter)nacionais (2012), pois despertou nosso interesse em aprofundar os estudos sobre a constituição da criança na perspectiva histórico-cultural.

3 O IMPACTO DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Como já foi mencionado, além das doze horas de observação participante em sala de aula e mais oito distribuídas entre estudos e planejamento das atividades, também foram destinadas oito horas mensais ao GEPIEE, o que contribuiu para exercitar a reflexão e elaboração do vivido e na compreensão das relações existentes entre teoria e prática.

A participação neste Grupo de pesquisas possibilitou rever e ampliar a formação acadêmica recebida no curso de Pedagogia e compreender melhor a complexa realidade escolar, estabelecendo relações e reconhecendo os sujeitos que protagonizam os processos sociais neste espaço, com destaque para a escola, como conformadora, e a criança, seu desenvolvimento e formação humana.

Esses estudos foram, aos poucos, contribuindo para que as estudantes bolsistas percebessem a importância de criar condições adequadas para o desenvolvimento das crianças a partir de uma educação humanizadora. As jornadas pedagógicas na escola e as atividades de ensino concebidas e realizadas pelas estudantes bolsistas bem expressam tal aprendizagem e constituíram-se em momentos significativos, uma vez que elas puderam operacionalizar, com dificuldades, os conceitos de educação, infância, criança, escola e participação, no chão da sala de aula.

Assim, sob a orientação da coordenadora do Pibid-Pedagogia, o grupo de estudantes bolsistas buscou conhecer a escola em seu sentido mais amplo e complexo, construindo vínculos com professores e crianças; aprofundando a compreensão sobre o

cotidiano escolar e tentando conjugar os verbos “participar, brincar e aprender” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007) no interior da escola.

Porém, as dificuldades em compartilhar o planejamento ganharam destaque logo no início, já que as professoras alegavam, muitas vezes, que o planejamento das aulas e das atividades não estava registrado/sistematizado, mas, na "cabeça". A própria escola, a certa altura, reconheceu suas dificuldades históricas frente às possibilidades de mudança e em exercer o papel de coformadora. Para isto seria preciso mais tempo e formação/informação de seus quadros, bem como uma relação mais qualificada e normatizada entre a universidade e as secretarias de educação correspondentes. Soma-se ainda a descoberta, pelas estudantes bolsistas, de que "o direito à infância na escola" e "a participação efetiva das crianças na ação pedagógica" estão longe de ser uma realidade assegurada tanto na escola como no planejamento das professoras. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58):

Cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, integram diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros.

A partir disto, entender que a escola é campo privilegiado no processo de formação de uma consciência emancipatória leva a questionar de modo radical o lugar atribuído à participação da criança – “sujeito humano de pouca idade” (BENJAMIN, 1984) – na escola, na tomada de decisões que dizem respeito ao seu próprio processo de formação e desenvolvimento humano.

Sabemos que a participação da criança ainda é um grande desafio, e Antunes (2004) já alertava:

A defesa da participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo, filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da

criança na cultura, sua condição de emancipação, não é tarefa fácil na atual conjuntura. [...]. A veiculação dos Direitos das Crianças na escola parece constituir-se em uma estratégia privilegiada de sensibilização dos adultos em relação a esse sujeito em desenvolvimento, bem como, e, principalmente, em instrumento de formação social e política das próprias crianças. (ANTUNES, 2004, p. 126 e 131).

Mesmo assim, as estudantes bolsistas, com as professoras, aprenderam os conteúdos, principalmente, daquelas disciplinas que deixaram a desejar como didática e algumas metodologias de ensino. Porém, como sujeitos mais experientes, as professoras de sala de aula teriam mais a contribuir na formação das estudantes universitárias se estivessem mais bem formadas e informadas para a realização de mais esta atividade. Lamentavelmente, os professores ainda não percebem a importância e o impacto desta relação na formação das estudantes universitárias.

Certamente, a escola pública pode vir a ser coformadora dos estudantes universitários, porém, a realidade tem evidenciado que somente a ampla experiência destes professores não basta para que eles sejam coformadores. Tal afirmação pode ser exemplificada desde a resistência em compartilhar o planejamento escrito até pelo modo como as professoras disputam o protagonismo, a atenção e o afeto das crianças para com as estudantes universitárias. Além disto, as professoras não reconhecem "o direito à infância" como conteúdo formativo, insistindo em uma preocupação exacerbada com os conteúdos curriculares propriamente ditos e suas provas e provinhas, e, ainda, negando uma formação mais ampla e cultural para as crianças. Este aspecto "conteudista" é assumido pela escola como uma de suas diretrizes e está expresso no discurso e na prática pedagógica das professoras, revelando a fragmentação na formação e nos conteúdos ministrados, bem como a falta de sentido para as professoras daquilo que realizam em sala de aula.

Tais conflitos de ideias e práticas colocam outras questões sobre o ensino, pois se este não tem sentido para as professoras

como terá sentido para as crianças? De acordo com Charlot (2000), para que a criança aprenda ela precisa estar mobilizada para a atividade de aprender e

a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p. 55, grifos nossos).

Esta falta de sentido para o professor e a falta de móbil para as crianças compromete o ensino e a aprendizagem, e a educação não cumpre seu papel de humanização na formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Para Quinteiro e Serrão (2010, p. 17):

Ao se compreender que uma das dimensões da infância é a possibilidade que um indivíduo tem de se tornar humano desde a mais tenra idade e que dadas as condições históricas da sociedade em que vivemos, contraditoriamente o processo de desumanização ocorre nas mais diferentes esferas da sociabilidade humana, defender a infância é ao mesmo tempo combater as agressões e restrições humanas que a criança sofre como prole de trabalhadores pertencentes a uma classe social desprovida dos meios de produção de sua existência.

Assim sendo, assumimos o compromisso de defender "o direito à infância na escola", atribuindo sentido às atividades de ensino e propiciando a humanização dos tempos e espaços da escola a partir das condições objetivas e materiais postas. Por outro lado, os sucessivos pedidos de cancelamento da bolsa por parte das estudantes universitárias, em pleno processo de desenvolvimento do Projeto, sem aviso prévio e nem planejamento, deixando as crianças sem entender tal rotatividade; o não auxílio transporte e alimentação para complementar o valor da bolsa, são limites impostos pelo

próprio Programa que comprometem sobremaneira o processo¹⁸. As estudantes bolsistas têm justificado seus pedidos de desligamento pelo baixo valor da bolsa oferecido pelo Programa, levando-as a buscar outras ofertas de trabalho com melhor remuneração¹⁹.

Destaca-se que esta bolsa diferencia-se das demais por oferecer aos estudantes de licenciatura em geral e, em particular de Pedagogia, a possibilidade de exercitarem a docência no chão da sala de aula, ainda na condição de estudantes e, ao retornarem para a Universidade, poderem ainda problematizar a relação teoria e prática com seus professores. Diante disto, questiona-se se o valor da bolsa é mesmo o único motivo pelo qual os estudantes universitários buscam outras possibilidades?

Conscientizar a escola e os professores dos direitos e necessidades básicos da criança de participar, brincar e aprender não é tarefa fácil, devido, principalmente, à formação, seja universitária seja continuada, encontrar-se limitada, especialmente, a metas de curto prazo. Porém, apesar das dificuldades é possível afirmar que "o direito à infância na escola" adquiriu visibilidade no interior da escola, principalmente junto às turmas do chamado "ciclo da infância". Com relação à humanização dos tempos e espaços da escola e da sala de aula, a coordenação pedagógica reconhece as inovações desenvolvidas pelo Pibid-Pedagogia como, por exemplo, a Semana da Criança com participação de todos, e uma sala de aula onde a criança sintam-se bem e com vontade de estar e voltar todos os dias, inovações que podem melhorar o ensino e a aprendizagem.

Independente das dificuldades encontradas para o desenvolvimento da iniciação à docência na escola e do impacto do

¹⁸ Na tentativa de minimizar tais dificuldades, a escola passou a oferecer o almoço para as estudantes bolsistas a partir do ano de 2011. Outro aspecto que merece destaque refere-se ao modo como a escola "resolveu" o problema da existência de apenas uma bolsa para o professor supervisor. Como o Pibid não foi concebido para os anos iniciais e por isso não prevê uma bolsa para cada um destes professores, a escola, pautada na sua experiência de gestão colegiada, optou por utilizar o valor desta bolsa para fins coletivos.

¹⁹ Durante a primeira edição, o valor da bolsa era de R\$350,00 reais e na segunda edição foi reajustado para R\$400,00.

Pibid na formação docente universitária nem sempre se constituir em incentivo, este Programa representa para a universidade e, em especial, para o curso de Pedagogia,

um reencontro com a rede pública de ensino fundamental, resultando, não apenas em benefícios recíprocos para os parceiros envolvidos, mas em aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos no Programa e a reafirmação da aposta de que é possível mudar a escola no sentido de torná-la mais significativa e instigante para as novas gerações. (QUINTEIRO, 2011, p. 2).

Afinal, “não há futuro por vir, mas somente a história que consigamos construir com nossos projetos e nossas lutas face aos demais projetos, sempre sob condições concretas que compõem a realidade social” (BOURDIEU apud CARDOSO, 2004, p. 122).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, e considerando o caráter recente desta experiência, reolocamos as questões iniciais para o debate: quais as reais possibilidades de a escola pública de hoje, caracterizada como “escola de massas”, contribuir efetivamente para a formação dos estudantes em nível universitário, assumindo sua condição de coformadora, como objetiva o Pibid? Qual o impacto desta política na formação universitária?

Afinal,

a escola primária pública que emergiu da reforma Fernando de Azevedo de 1928 e implantada por Anísio Teixeira no início dos anos 30, com seus pequenos prédios e professoras provenientes do Instituto de Educação que percorriam toda a cidade - moças jovens, de classe média, imbuídas de uma cultura escolar a ser transmitida, orgulhosas de sua profissão, com elevado status profissional - levavam o que Bourdieu chamaria de "arbitrário cultural" à uma parcela da população que lograva entrar e, em alguns casos, permanecer na escola. (PAIVA et. al. 1998, p. 52-53).

Contudo, esta ainda não era uma escola democrática e

o próprio Anísio Teixeira mostrou ao Brasil o absurdo seletivo de sua pirâmide educacional. Esta escola assumiu, entre os anos 30 e 50, sua feição "perene": nela sobreviviam os melhores, aprendia-se pelos métodos tradicionais, ordenava-se a letra através da caligrafia, transmitiam-se normas de conduta e disciplina, hábitos de higiene e comportamento social, incentivava-se a leitura. Aquela pequena escola contava com pessoal de secretaria, inspetores, porteiros; nelas as diretoras eram respeitadas pelo corpo de professores, funcionários e alunos (PAIVA et al., 1998, p. 53).

O que importa é compreender que

em 50 anos o sistema de ensino fundamental multiplicou por 10 seu número de matrículas iniciais, saltando de 3,3 milhões em 1945 para cerca de 33 milhões em 1995, num período em que a população não chegou a multiplicar-se por 4. Foi neste mesmo movimento que também transformamos a escola tradicional, reproduzida nos moldes das reformas dos anos 20 e em especial da de 1928 no Distrito Federal até os anos 60, na escola de massa que chega hoje aos mais escondidos rincões de pequenas e médias cidades e das grandes metrópoles (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p.8)

Neste sentido, diante de qualquer definição de política educacional a pergunta básica ainda a ser respondida é:

quais são as implicações desta revolução democrática silenciosa. **Em que se distingue esta escola de massa da escola tradicional** da qual muitos são saudosos e que a faz parecer aos mais velhos como deteriorada e aos mais jovens como incapaz de suprir suas necessidades. **Que funções preenchia a escola tradicional, multiplicada quando a maioria da população se encontrava no campo e que nas cidades atendia as camadas médias, e que funções preenche hoje esta escola que invadiu as áreas pobres e foi invadida por uma população que lhe era estranha e distante: o aluno verdadeiramente pobre?** (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 8, grifos nossos).

Finalmente, a expansão física da rede nacional de ensino, que permitiu o acesso a milhares de crianças, e a recente implantação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274), que incentiva o "direito à infância na escola", não foram acompanhados por uma política de formação capaz de assegurar

não apenas "o direito à infância na escola", mas, sobretudo, o direito à permanência e à qualidade do ensino público. Por que isto ocorreu e em quais condições é o que precisamos saber para compreender, entre outros aspectos, como transformar uma "escola popular de massa" em **espaço de incentivo à formação docente universitária**, neste país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. M. **Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 7 de fev. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb> Acesso em: 26 mar. 2013

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16/05/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 26 mar. 2013

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação Básica (DEB). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**: edital CAPES/DEB nº 02/2009, Brasília, 2009.

CARDOSO, M. L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília ia Frigotto, Maria Ciavatta e (org.). **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fáver. Niterói, RJ: Eduff, 2004. p. 107-125.

CARTA do Rio de Janeiro pela Renovação do Ensino Fundamental. A Realidade das Escolas nas grandes Metrópoles. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 7-13, mar. 1998.

CARVALHO, D. C. de; QUINTEIRO, J. Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais: O direito à infância na escola! In: **Educação Infantil e formação de professores**, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE). **Reunião do Grupo**: apresentação dos pressupostos orientadores das ações do GEPIEE e seus campos de pesquisa. Documento. Florianópolis, 2013.

MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; GODO, W. (org.). **Psicologia do social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, V. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 7-23, jan./mar. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n18/v06n18a02.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2013

PAIVA, Vanilda et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.

_____. **1ª. Semana de Aproximação com Participação na Escola (SAPE)**, Universidade Federal de Santa Catarina, quarta-feira, 6 de junho de 2012. Disponível em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/2012/06/1-semana-de-aproximacao-com.html>> Acesso em: 26 mar. 2013

_____. **Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX)**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/p/participacoes-na-sepex.html>> Acesso em: 26 mar. 2013

PINTO, M. R. B. Tempos e Espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP / Brasília, DF: Junqueira & Marin / Capes, 2007.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Subprojeto de licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis: Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

_____. **Subprojeto de licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis: Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Edital nº 001/2011/CAPEL.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (org.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP / Brasília, DF: Junqueira & Marin / Capes, 2007.

QUINTEIRO, J.; SERRÃO, M. I. **O direito a infância na escola e a participação na aprendizagem:** desafios para a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E ENSINO, XV, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RELATÓRIO Final Pibid-Pedagogia: Ensinar para participar, brincar e aprender! Realização: Pibid-Pedagogia e Estação 3 Imagens e Mídias, Florianópolis: UFSC/Pibid-Pedagogia, 2011. [21min18seg]. Disponível em: <<http://pibidufscpedagogia.blogspot.com.br/>> Acesso em: 26 mar. 2013

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?. In: CARVALHO, D. C. de; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTTI, N. (org.). **Relações interinstitucionais na formação de professores.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, v. 1, p. 23-29.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como organização complexa. In: _____ **Sobre educação, Política e Sindicalismo.** São Paulo: Cortez, 1982.

VYGOTSKY, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista virtual de Gestão de iniciativas sociais**, n. 8, p. 23-36, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2013

_____. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 01/06/2013

Aprovado em: 20/06/2013