



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SINALDO SIMPLÍCIO DA SILVA

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SOCIALIZANDO UMA TRAJETÓRIA DE
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS**

CAMPINA GRANDE, PB

Julho de 2019

SINALDO SIMPLÍCIO DA SILVA

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SOCIALIZANDO UMA TRAJETÓRIA DE
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a integralização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Prof^a. Dr^a. Ireneide Gomes de Abreu
Orientadora

CAMPINA GRANDE, PB

Julho de 2019

SINALDO SIMPLÍCIO DA SILVA

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SOCIALIZANDO UMA TRAJETÓRIA DE
EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS**

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Média final: _____

EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. IRENEIDE GOMES DE ABREU

DEDICATÓRIA

- O Deus Pai todo poderoso, criador dos céus e da terra;
- O Deus Filho, meu único e suficiente salvador;
- O Deus espírito Santo, meu guia e consolador;
- A minha esposa amada Vanuza de Moura Borburema Simplício;
- A meu pai Durval Simplício da Silva (In memória) e minha mãe Angelina Maria da Silva.
- A meu sogro Antônio Borburema Sobrinho e minha sogra Valéria de Moura Borburema.

AGRADECIMENTOS

- A Deus meu criador, Jesus Cristo meu salvador e ao Espírito Santo meu consolador;
- A meu pai Durval Simplício da Silva (In memória) e minha mãe Angelina Maria da Silva, por todos os ensinamentos e amor dedicados a mim;
- À minha amada esposa Vanuza de Moura Borburema Simplício, por ser minha grande incentivadora, estando sempre ao meu lado, me dando força em todos os momentos e acreditando em mim;
- Aos meus irmãos pelo amor e respeito;
- A meus sogros Antônio Borburema Sobrinho e Valéria de Moura Borburema;
- A meu pastor Genival B. Muniz (In memória) pelo apoio e incentivo;
- A Igreja Evangélica Congregacional Conservadora de João Pessoa, pela compreensão de entender minha vida de Pastor e universitário;
- À minha turma da UFCG pelo companheirismo ao longo do curso, contribuindo em minha caminhada universitária. Em especial a Amanda, minha dupla nas atividades das disciplinas, bem como, nos momentos bons e ruins, enfrentados ao longo do curso;
- A todo corpo discente de pedagogia pela confiança. Em especial a Raiane Thais;
- A todos os meus professores da Unidade Acadêmica de Educação de pedagogia pela dedicação em favor do meu crescimento acadêmico;
- A todo corpo administrativo da Unidade Acadêmica de Educação pelos serviços e atenção;
- Aos técnicos administrativos pelos serviços e atenção;
- Aos prestadores de serviço da Unidade Acadêmica de Educação, pela atenção;
- As professoras dos estágios, Prof^a. Dr^a Edileuza Custódio, Prof^a. Dr^a Ireneide Gomes e a Prof^a. Dr^a Rute Pereira, pela compreensão e por todas as orientações;
- À minha orientadora de trabalho de conclusão de curso, Prof^a. Dr^a. Ireneide Gomes Abreu, pela dedicação e atenção;
- A todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

“Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito”. Por isso, “em tudo, daí graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco”.

(Romanos 8:28 e I Tessalonicenses 5:18)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) relata e analisa as experiências vivenciadas ao longo da formação em Pedagogia, destacando os estágios curriculares supervisionados em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e por fim, discorro acerca da área de aprofundamento em educação de jovens e adultos (EJA). Neles, são apresentados os estudos teóricos, as observações, e as intervenções desenvolvidas em instituições públicas da rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba. Essas experiências possibilitaram-me momentos de aprendizagens significativas para que eu compreendesse a dinâmica do dia a dia escolar. E, por fim, apresento algumas considerações finais.

Palavras-chave: Formação Docente. Gestão Escolar. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF - Constituição Federal do Brasil
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EPD - Estatuto da Pessoa com Deficiência
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola
- PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PSF - Programa Nacional da Família
- SEDUC - Secretaria de Educação, Esporte e Cultura
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UAEd – Unidade Acadêmica de Educação
- UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
- UEx - Unidades Executoras Próprias
- UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR.....	12
3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	40
5. ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	57
6. CONSIDERAÇÕES GERAIS	76
REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

A educação é um direito indispensável a todos os brasileiros, sendo garantido por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei Nº 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. É um direito fundamental que está previsto na Constituição Federal no art. 205, que determina

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, todos sem exceção devem ter acesso à educação. A educação visa o pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino e de aprendizagem, sendo responsável pela transformação e desenvolvimento social.

Entendo que a escola deve ser o espaço social para a formação do pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania. Assim, cabe ao futuro professor perceber o estágio como uma oportunidade única e realizá-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade.

As Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução nº 1 do CNE/CP/2006 a qual preceitua a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Com base no projeto pedagógico do curso em Pedagogia (PPC), o curso

constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras, tendo como diretriz o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; e viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à

educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (UFCG, 2008, p.8).

As Diretrizes Nacionais (2006), para o curso de Pedagogia ainda reforçam a seriedade da prática profissional na formação dos professores, ao estabelecerem, que para complementação dos estudos os educandos deverão cumprir atividades de estágio supervisionado, conforme o art. 7º que diz “a integralização curricular do curso de Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo que de acordo com o inciso II 300 horas deverão ser dedicadas ao estágio”.

Assim, o curso de Pedagogia oferece disciplinas destinadas ao cumprimento de uma carga horária que auxilia o aluno a desenvolver atividades em diferentes locais no qual poderá atuar profissionalmente.

O estágio é um momento imprescindível para a formação profissional de todos os acadêmicos em Pedagogia, pois o mesmo possibilita ao aluno estagiário o primeiro contato com o fazer pedagógico, tendo como suporte os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação.

De acordo com o PPC, o estágio curricular supervisionado tem a pretensão de garantir aos graduandos

a experiência do exercício profissional, em espaços onde se desenvolvam atividades de gestão de processos educativos, bem como de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos direcionados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (UFCG, 2008, p. 12).

É importante salientar que o PPC de Pedagogia destinou 360 horas, distribuídas em três componentes curriculares, sendo 60 horas ao estágio supervisionado I em gestão escolar, 150 horas ao estágio supervisionado II em educação infantil e 150 horas ao estágio supervisionado III nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendo que o estágio supervisionado é um eixo articulador entre teoria e prática. Portanto, o estágio supervisionado

por meio da problematização da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, referenciada na correlação teoria/prática, também se constituirá em importante foro de realização de pesquisas que venham a produzir conhecimentos pedagógicos e científicos sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como sobre propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e de práticas pedagógicas (UFCEG, 2008, p. 12).

Nesse sentido, a experiência do estágio possibilita ao aluno adotar um olhar de professor em relação às questões do exercício da profissão. É por meio dele que achamos espaços para colocar em prática o conhecimento adquirido durante todo o processo de formação.

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem a finalidade de organizar o relato e a análise das experiências vivenciadas ao longo dos estágios curriculares supervisionados em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e por fim, discorro acerca da área de aprofundamento em educação de jovens e adultos (EJA), especificando como os conhecimentos teóricos e práticos contribuíram para a minha formação.

Inicialmente relatarei a minha experiência como aluno estagiário, analisando as atribuições das equipes gestoras das escolas públicas de educação básica. Na sequência, abordo as experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado em educação infantil. Logo após, escrevo acerca do trabalho docente desenvolvido no estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma turma de 3º ano. Continuo meu texto, discorrendo sobre as experiências vividas na área de aprofundamento em educação de jovens e adultos. E, por fim, apresento algumas considerações acerca de tudo o que foi discutido e teorizado ao longo desse trabalho.

2. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

Esta seção tem como finalidade relatar as impressões e experiências vivenciadas durante a disciplina Estágio Supervisionado I, realizado em uma creche municipal localizada em Campina Grande, Paraíba, enfocando a gestão escolar e as atividades implementadas na instituição educacional campo do estágio, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edileuza Custódio Rodrigues.

A primeira unidade foi desenvolvida mediante a realização de leituras e sínteses individuais; preparação de seminários, exposições em grupo e discussões coletivas.

Na sequência, por meio de uma observação dirigida, como estagiário realizei, com a colaboração dos demais estagiários, a coleta de dados da realidade do campo de estágio, objetivando conhecer, dentre outros, os seus aspectos socioeconômicos, estrutura física e material, gestão, organização e funcionamento administrativo e pedagógico e relações com os pais e comunidade. Esse diagnóstico subsidiou a descrição e a análise da creche e do cotidiano da gestão escolar, contribuindo para a definição de temas a serem aprofundados e/ou redimensionamento dos projetos elaborados durante a disciplina, Pesquisa Educacional I.

Na seguinte unidade, foi elaborado o projeto de intervenção e ao final da disciplina, cada aluno apresentou, por escrito e oralmente, um relato individual de experiência, constituído da descrição e da análise das atividades desenvolvidas. As apresentações orais também foram realizadas na escola campo de estágio, socializando o processo formativo vivenciado no estágio.

Esse estágio proporcionou a articulação entre a teoria e a prática, possibilitando o contato com o trabalho de uma gestora, bem como permitiu analisar os desafios enfrentados pela mesma. Nesse sentido, Prado (2012) lembra que não existe teoria sem prática, nem tampouco prática sem teoria, reforçando que uma é indispensável à outra no processo de construção do conhecimento.

O estágio curricular supervisionado proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia permite que o licenciando tenha contato com a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo também a gestão

escolar. Vale assinalar que a atividade gestora está prevista no art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, em seu parágrafo único, prescreve que

as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituição de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Além disso, em seu Art. 3º, parágrafo único, as Diretrizes do curso de Pedagogia elencam o que é essencial para a formação do pedagogo, a saber:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

O estágio curricular supervisionado em gestão escolar foi desenvolvido no período de junho a agosto de 2017. O lugar escolhido foi uma creche localizada em um bairro periférico de Campina Grande, Paraíba, considerado predominantemente de classe baixa, com um conglomerado de casas muito simples.

O desenvolvimento das atividades foi permeado pela articulação teoria e prática enfocando a gestão escolar e as atividades implementadas na instituição educacional campo de estágio.

Inicialmente, realizei leituras e sínteses individuais para participação em discussões coletivas e para fundamentar a produção escrita.

No campo de estágio, por meio de uma observação dirigida, realizei a coleta de dados da realidade do campo de estágio, objetivando conhecer, dentre outros, os seus aspectos socioeconômicos, estrutura física e material, gestão, organização e funcionamento administrativo e pedagógico e relações com os pais e comunidade.

Esse diagnóstico possibilitou a caracterização da escola e contribuiu para a definição de temas para a elaboração do projeto de intervenção. Nesse caso, optei pela temática abordada em um projeto de pesquisa elaborado durante a disciplina Pesquisa Educacional I, ministrada pela professora Andréia Ferreira de Lima.

Tendo participado da elaboração e socialização do projeto de intervenção, dediquei-me a sistematizar este relato individual de experiência, constituído da descrição e da análise das atividades desenvolvidas.

Como não poderia ser diferente, o estágio realizou-se por meio de um trabalho de campo, que se refere a estar dentro do mundo do sujeito, trabalho este caracterizado pelo contato direto do investigador com o fenômeno estudado. Nesse caso, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados. Na realização do estágio foi adotada a observação participante, a qual

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...] a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (DESLANDES, 1994, p.60).

As observações foram realizadas com objetivo de conhecer e analisar a dinâmica da creche, assim como, de acompanhar as atividades realizadas pela gestão, de conhecer os principais desafios enfrentados pela mesma.

A entrevista realizada no decorrer do estágio foi feita com a gestora e com a secretária da creche que lá trabalha desde sua fundação. Também, para esclarecer algumas questões e para coletar opiniões, mantive contato com algumas professoras e funcionárias, que participaram da pesquisa opinando sobre a gestão atual da instituição.

A forma de registro escolhida foi a de notas de campo, baseadas nas observações. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve ou vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Durante o estágio, foi realizada uma pesquisa documental. Nesse procedimento de pesquisa podem ser considerados “quaisquer materiais escritos

que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Incluem desde leis e regulamentos, normas, memorandos, jornais, fotos, revistas, rádios, entre outros. O levantamento foi desenvolvido tendo como referência documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, como também documentos normativos da creche investigada, como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na análise documental busquei identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Dela pude retirar evidências que fundamentaram fatos ocorridos durante as observações.

Tendo sido realizados os estudos preparatórios, a coleta de dados através da análise documental e das entrevistas, parti para a sistematização do relato de experiência aqui recuperado. Apresento, então, elementos e reflexões acerca da realidade da gestão educacional da instituição de educação infantil, campo de estágio, explorando conceitos centrais sobre gestão escolar e conselho escolar. Registro, também, a caracterização da creche, bem como uma síntese do projeto de intervenção elaborado coletivamente.

Após esta introdução, o trabalho segue apresentando estudos teóricos que nortearam as reflexões sobre gestão participativa e sobre o papel do diretor, da comunidade e do conselho escolar. Em seguida, descrevo e analiso as experiências vivenciadas e, por fim, teço algumas considerações gerais.

Com o objetivo de ampliar minha compreensão acerca do tema, estudei sobre **a importância do conselho escolar para a efetivação de uma gestão democrática**, trazendo para a discussão a contribuição de autores, tais como: Libâneo (2003, 2004 e 2013), Prado (2012), Oliveira (2010), Paro (2001), Veiga (1995 e 2001), Cury (2000), Mendonça (2001), entre outros.

A gestão da escola pública consiste em

uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, 'ideias' e

sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (OLIVEIRA, 2001, p.3).

Trata-se de uma atividade pela qual

são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão (LIBÂNEO, 2003, p.318).

Quando a gestão possui uma postura autoritária, os processos administrativos da escola são concentrados exclusivamente na pessoa do diretor, que também realiza a tomada de decisões e terceiriza ao coordenador pedagógico a função de comunicar aos atores escolares. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletiva, participativamente.

Estudando sobre como funciona a gestão escolar, observei que a gestão democrática é um dos temas bastante discutidos entre os educadores, portanto um importante desafio na efetivação das políticas de educação e no cotidiano da escola. Sua base legal remonta à Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, prescrevendo princípios como a participação, a autonomia, e a descentralização (BRASIL, 1988).

Para Libâneo (2003), uma das principais maneiras de proporcionar a democratização da gestão no ensino público é a participação, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Nesse mesmo sentido,

a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LUCK, 2002, p. 66).

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, segundo Libâneo (2004, p. 141), “autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se,

de decidir sobre seu próprio destino”. Ao considerar isso, a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua efetivação se dar pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. O autor destaca que a autonomia é à base de uma concepção democrática participativa numa gestão escolar (LIBÂNEO, 2003).

Segundo o mesmo autor mencionado,

o princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados (LIBÂNEO, 2004, p.144).

Conforme (LIBÂNEO, 2001, p. 115), “autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros”.

A autonomia é fundamental quando se refere a uma escola que pretende seguir com os pressupostos da gestão democrática e esta é garantida pela Lei 9.396/1994, em seu Art. 15, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiro, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1994).

Por fim, para uma gestão democrática, temos O princípio da descentralização que se opõe ao princípio de centralização, pois o centralismo “tornou-se a escola distante da comunidade em função do planejamento e da gestão a serem realizados em níveis centrais” (MENDONÇA 2001, p.91). E a partir do processo de democratização da educação pública e das mudanças mais precisamente a partir da década de 1990, a descentralização ganha mais ênfase.

Para Oliveira, a descentralização apresentada como estratégia administrativa a partir das reformas dos anos 1990 traz como principal eixo a flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte. A autora ainda destaca que

o processo de descentralização, começa a ocorrer, sobretudo a partir da tentativa de municipalização, defendida como a possibilidade de permitir às populações maior controle sobre a gestão das políticas públicas pela proximidade física com meios de decisão e gestão das mesmas. (OLIVEIRA, 2010.p.129).

No âmbito dessa discussão, a gestão democrática se trata de

um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos (MENDONÇA, 2000, p. 96).

Segundo (VEIGA, 1995, p. 67), “a gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos das escolas nas decisões/ações administrativo pedagógicas ali desenvolvidos”. Assim, a gestão democrática pressupõe um processo de descentralização e autonomia para as escolas, incluindo a participação de todos da comunidade escolar, por meio do conselho escolar e que estes possam a partir de discussão coletiva, decidir, por em prática, em busca da melhoria para escola.

Dessa forma, proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, favorecendo, assim, uma proximidade mútua entre educadores, alunos, pais e comunidade.

Conceitos e atribuições do conselho escolar

A palavra ‘conselho’ vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido (CURY, 2000).

Galina (2007), afirma que o Conselho Escolar é a instituição que coordena a gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao estudo, ao planejamento e ao

acompanhamento das principais ações no dia-a-dia da escola. É um espaço privilegiado para o exercício da vivência cidadã e para a apropriação de diferentes saberes.

O conselho escolar é um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Tudo isso, só é possível com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 – reforçando a necessidade de constituição dos conselhos nas escolas e estabelecendo, no seu art. 14, que a gestão democrática da escola, deve considerar o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996). Portanto, o Conselho Escolar constitui-se como um importante instrumento para incentivar o exercício da cidadania no controle.

Dentro de uma política de educação da descentralização e democratização da gestão escolar com foco na participação, o conselho escolar surgiu como possibilidade para a abertura de espaço de participação- coletiva, como já foi citado nesse trabalho.

Com isso, é notório que o envolvimento da comunidade na gestão escolar pressupõe uma ruptura com uma cultura conservadora de poder autoritário e hegemônico, fazendo prevalecer, em muitos casos, posturas tradicionais e decisões unilaterais nas escolas públicas.

O Conselho Escolar é o órgão da escola, que envolve a participação de alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, gestores e comunidade externa. É essencial a participação de todos os segmentos no Conselho Escolar. Essa participação é o que torna democrática a gestão da escola pública. Dessa forma,

o Conselho Escolar é concebido como local de debate, de tomada de decisões. Como espaço de debates e discussões, permitindo que os professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações (VEIGA, 1998, p. 115).

Por isso, o conselho escolar é de suma importância para contribuir com o processo de autonomia na escola, como também uma forma de efetivação da gestão democrática, contribuindo para que cada segmento da comunidade escolar possa

opinar naquilo que realmente precisa, tanto no âmbito administrativo como pedagógico da escola.

Segundo o Regimento Interno das Escolas Municipais de Campina Grande,

o conselho escolar, terá as funções deliberativas consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constitui-se de canal de participação para a construção da gestão democrática da escola, sendo as suas atribuições fixadas na legislação que rege a matéria (CAMPINA GRANDE, 2016, art. 43).

A melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem é outro aspecto concernente ao que se espera de um conselho, pois deve promover ações no sentido de melhorar a frequência dos estudantes e professores e incentivar a participação de todos nos trabalhos e atividades desenvolvidos na escola, principalmente, no controle da indisciplina, dos barulhos nos corredores nos horários de aula, que muito prejudicam a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos apresentados.

Apresentação da experiência

Para a realização das atividades propostas pela professora orientadora, a turma foi dividida em dois grupos, um grupo foi para uma creche e pré-escola e o outro foi para uma escola. O meu estágio foi realizado na creche, oportunidade em que pude conhecer a instituição, realizar coleta de dados, através da observação, de entrevistas e da análise documental.

No primeiro dia do estágio, a gestora fez uma apresentação da estrutura física da creche. Em outro momento, sentamos com a gestora que separou à tarde inteira se colocando à disposição para o que fosse necessário. Foi observado a entrada das crianças na creche, ou seja, a recepção delas. Pude acompanhar o trabalho da gestora e ter percebido que ela está atenta a tudo.

Foi possível conhecer as atividades administrativas, observando a organização da creche e o trabalho dos seus profissionais, atentando para a relação entre eles. Pude constatar que a equipe gestora e as professoras buscam um

crescimento profissional, pois informaram que participaram de cursos de aperfeiçoamento, de especializações e de seminários pedagógicos para aprimorar seus conhecimentos. Isso foi informado pela gestora e confirmado na documentação cadastral dos funcionários da creche.

Segundo registrado no projeto político-pedagógico da creche (PPP), a instituição prima pelo trabalho consciente e visa transformar o educando em um cidadão crítico, que tenha a plena consciência de seus direitos e deveres e que saiba exigí-los quando necessário. O texto do PPP da creche campo de estágio é claro ao prescrever que “a creche por sua vez, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral e o processo aprendizagem da criança”, propiciando

um ambiente rico em estímulos e integração para sanar dificuldades básicas, desenvolver a funcionalidade escolar e promover a participação social da criança, ou seja, favorecer o movimento de conquista de espaço, de direcionamento ao outro e ao meio ambiente – condições básicas para a aprendizagem de si, do outro e do mundo ao seu redor.

Dessa forma, “é um desafio aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores se chegar a definições e decisões em torno dos objetivos comuns.” (LIBÂNEO, 2013), bem como

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças. (CAMPINA GRANDE, 2016).

Conforme o art. 30 da LDB de 1996, a educação infantil será oferecida em: I- Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Já o ECA (Lei nº 8069/90), em seu art. 54º, inciso IV, normatiza o atendimento em creche e pré-escola, estabelecendo a obrigação do Estado em garantir o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Nesse sentido, o atendimento na educação infantil, oferecida pelo Estado, é gratuito, independentemente da condição social daquele que a procurar. E, para esse atendimento, de acordo com a Lei nº 9.394.96, em seu art. 4º, inciso IX, devem existir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com a variedade e quantidade mínima por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL,1996).

Diante do exposto, a creche campo de estágio está em conformidade com a lei, tendo construído o seu PPP. Segundo Libâneo (2004), o PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. A gestão democrática da escola é, portanto, deve ser uma exigência de seu projeto político pedagógico.

A instituição pertence à rede de creches municipais da Prefeitura Municipal de Campina Grande – Paraíba, oferecendo turmas de maternal e pré-escola. O prédio foi construído exclusivamente para o funcionamento da creche que desde sua fundação tinha apenas passada por uma reforma física, contando com 04 salas de aula, 01 almoxarifado, 01 dormitório, 01 roupeiro, 01 secretaria, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 área de serviço, 04 Wc de serviço, 02 Wc infantil e um pátio para recreação.

Segundo os documentos de autorização de funcionamento, a creche está totalmente legalizada para funcionamento, tendo o aval do conselho municipal de educação de Campina Grande.

Na época do estágio, a creche atendia um total de 119 crianças regularmente matriculadas. A instituição oferecia a sua comunidade cinco turmas de educação infantil sendo, distribuída da seguinte maneira: uma turma de maternal I, com crianças de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 8 meses; duas turmas de maternal II com crianças de 3 anos ambas por tempo integral; duas turmas de pré - escola I, sendo uma em cada turno (manhã e tarde) que atende crianças de 4 anos de idade.

A gestora informou que a creche não trabalha com nenhum projeto externo, apenas segue o calendário enviado pela secretaria de educação do município, no qual já vêm definidos temas e datas, organizando o trabalho por meio de projetos internos. A equipe pedagógica se encontra uma vez por

semana para definir como será o trabalho pedagógico da semana, contando como horário departamental.

Quanto às condições socioeconômicas dos pais ou responsáveis de acordo com as informações obtidas com a gestão, em grande parte são pessoas pobres, pertencentes à classe baixa.

Essa creche possui uma gestora, uma secretária, nove professores, sendo quatro no período da manhã e cinco no turno da tarde, todos concursados, uma supervisora pedagógica, que fica na creche apenas uma vez por semana, uma coordenadora pedagógica que fica dois dias por semana, um vigia, três cozinheiras e um cozinheiro, sendo dois para cada turno de funcionamento, duas lavadeiras, dois faxineiros, e duas nutricionistas que prestam apoio.

A respeito do vínculo trabalhista, são dois tipos: admissão por concurso, e prestadores de serviço. E quanto à formação, todos os professores possuem graduação. A gestora possui graduação em Pedagogia, com especialização em educação infantil.

De acordo com as informações da gestora, a formação continuada fica a critério de cada professor, porém ela informa aos professores quando tem algum curso disponível. Quanto ao horário, no entanto, o professor não é liberado de sala de aula para fazer, tem que ser feito em turno contrário. Apenas no caso de um mestrado ou doutorado, o professor pode entrar com solicitação de afastamento.

Em relação aos aspectos físicos da parte interna, o local possui terreno de porte médio, bem conservado, se mantém constantemente limpo e possui uma boa iluminação. Em relação à manutenção do prédio, é feita pela Secretaria Municipal de Educação, quando necessário algum serviço à gestora faz um documento solicitando, e a Secretaria encaminha para a creche pessoas para realizá-los. Um dos sanitários é adaptado para as crianças, pois possuem vasos pequenos, chuveiro na altura das crianças, e piso antiderrapante.

Atualmente, a creche campo do estágio, dispõe de apenas um programa do Governo Federal que é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que

destina anualmente, em parcela única, recursos financeiros em caráter suplementar, sem a necessidade de celebração de convênio, acordo ou ajuste, em atendimento às competências estabelecidas pelo pacto federativo, às escolas públicas estaduais e municipais e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na

educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, como a aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL, 2004).

Mesmo que ao considerar que a educação é um direito de todos, e não apenas o acesso, mas também a permanência nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 4º, Inciso VIII, define como dever do Estado a garantia do “atendimento ao educando, em todas as etapas de educação básica, por meio de programas suplementares de material-didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL,1996). O PDDE tem como objetivo

prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Medida Provisória (BRASIL, 2009).

O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2009). Dessa forma, é um recurso enviado para colaborar com a gestão da Instituição escolar, ou seja, é utilizado como um suporte financeiro.

Para isso, as instituições escolares devem atender alguns princípios que estão definidos pelo Ministério da Educação, na Resolução N° 18, de 3 de setembro de 2014, Art. 1º

destina recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio e capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental regular registrados no censo escolar do ano anterior ao do repasse, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEx), a fim de assegurar que as referidas escolas realizem atividades de educação integral, de forma a compor jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, e funcionem nos finais de semana. (BRASIL, 2014).

Todavia, os recursos que são transferidos por esse órgão para as Instituições só podem ser utilizados para fins que estejam definidos nas Leis que regem o Programa. Dessa maneira, segundo a gestora a Creche recebe do PDDE, uma quantia de 1.300 reais durante o ano. No entanto, o Ministério da Educação delibera com o que esse dinheiro pode ser utilizado, ou seja, tem um fim destinado. O recurso pode ser utilizado, para custeio, que é referente aos materiais de consumo, e capital que é com relação aos materiais permanentes. Segundo a gestora, mesmo que a creche esteja precisando do recurso para suprir alguma necessidade mais urgente do que as que são autorizadas, a Creche não pode realizar, assim como está previsto no Art 3º da Resolução nº18,

os recursos financeiros de que trata o art. 1º devem ser empregados na implementação de ações que propiciem condições favoráveis à melhoria da qualidade de ensino e à transição das escolas para a sustentabilidade socioambiental, considerando a gestão, o currículo e o espaço físico e a comunidade, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2014).

Dessa forma, ao receber o recurso toda a equipe se reúne para definir quais são as prioridades diante das inúmeras necessidades, selecionam as mais urgentes para o momento, a partir do que foi liberado pelo Ministério da Educação.

Sobre a alimentação, a gestora informou que o fornecimento vem direto da Secretaria de Educação, na qual, são enviadas duas nutricionistas, uma destas pelo fornecedor responsável dos alimentos e a outra encaminhada pela Secretaria. Desse modo, as duas se reúnem para a elaboração do cardápio. Assim, a Creche não recebe nenhum recurso direto destinado à alimentação.

Durante o período de observação, a creche contava apenas com o apoio do Programa Nacional da Família (PSF) do bairro, no qual, desenvolve atividades de

conscientização com a comunidade escolar. A gestora informou que procura parcerias, já convidou escolas, faculdades, para desenvolverem atividades conjuntas.

A respeito dos recursos financeiros utilizados, a creche não administra o dinheiro, pois todos os recursos necessários são enviados da Secretaria Municipal de Educação, o único recurso que a creche recebe diretamente há três anos é o PDDE como já dito anteriormente, porém este é bem restrito, um dos fatores que define o recebimento é a quantidade de alunos.

Outra dificuldade relatada pela gestora é que a creche não tem certa autonomia para comprar o que está precisando. No período de observação, a creche estava precisando de brinquedos, mas a gestora informou que a Secretaria Municipal de Educação não tem uma preocupação quanto a isso. Geralmente só é enviado brinquedos quando a creche é inaugurada ou reinaugurada. Depois disso, não ocorre mais repasse de brinquedos, e ela reconhece a importância destes para o desenvolvimento das crianças.

Quando há a necessidade de materiais mais específicos e detalhados para desenvolver algum projeto, é solicitado com antecedência a Secretaria Municipal de Educação, e quando não são disponibilizados os materiais desejados para o momento, são feitas cotas entre a equipe, ou a própria gestora se responsabiliza em comprar. Dessa forma, é necessário procurar saídas, e possibilidades para enfrentar as dificuldades.

Por meio do estágio em gestão, pude conhecer mais sobre a prática da gestão desenvolvida em uma instituição escolar e, diante dessa experiência, perceber que não é uma tarefa fácil a de gestor, pois, são várias atribuições e responsabilidades assumidas por esse cargo. Ressalto que foi uma experiência bastante proveitosa para aprofundar o conhecimento acerca da gestão educacional.

Em alguns momentos, as tantas obrigações e da própria rotina da creche, dificultaram um pouco as conversas e realizações das entrevistas. Mas, a gestora deixou sempre à vontade para perguntar sobre qualquer assunto relativo à creche, e sempre respondeu aos questionamentos da melhor maneira possível. Assim, com essa postura, contribuiu para que os objetivos do estágio em gestão pudessem ser efetivados.

Mediante essa experiência, foi possível acompanhar também a realidade das creches municipais e conhecer os problemas enfrentados pela gestão educacional no contexto atual.

Inúmeras atividades são conferidas ao cargo de gestor, além de supervisionar, planejar juntamente com a equipe que compõe a creche, promover articulação entre a comunidade e a creche, conhecer e cumprir com as normas de ensino, resolver questões burocráticas, dentre outras.

Além do mais, devido à falta de recurso destinado à creche, a gestora ainda é encarregada de procurar meios para suprir possíveis necessidades, buscando parcerias com os pais e a comunidade para desenvolver atividades na creche mesmo que temporariamente e sabendo ela que essa não é sua função.

Tive a oportunidade de participar, como última atividade do estágio, de um seminário realizado na creche, ocasião em que socializei as experiências vivenciadas.

Desse modo, a partir da realização do estágio em gestão escolar, foi possível unir a teoria estudada com a prática, enriquecendo os conhecimentos acerca da gestão educacional.

A seguir, relatarei minha experiência vivenciada durante o estágio supervisionado na educação infantil.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem em sua razão de ser, relatar as experiências vivenciadas no estágio intervenção em educação infantil, propiciadas pela disciplina de Estágio Supervisionado II, que tem como objetivo geral, “analisar criticamente a prática pedagógica vivenciada em creches e pré-escolas públicas com vistas ao planejamento e execução de ações em salas de educação infantil” (PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA), sob a orientação da professora Dra. Rute Pereira Alves de Araújo.

O estágio é de suma importância, pois dá ao estudante a oportunidade e possibilidade de viver uma experiência riquíssima para a formação, como mostra o projeto pedagógico do curso (PPC), de Pedagogia da UFCG (2009), o estágio “dá ênfase à formação docente, como parte importante da gênese do curso”, por isso, entendo que o objetivo do estágio é a de proporcionar ao estagiário, um contato com o real no qual atuará e que na prática pode compreender solidamente os estudos teóricos realizados ao longo de sua formação, em especial nas disciplinas de estágio.

Inicialmente, estudei e pesquisei alguns documentos que me deram base para percorrer sobre a temática. Ainda com o objetivo de ampliar e aprofundar minha compreensão acerca do tema, **“A importância do teatro de fantoches à criatividade infantil”**, trouxe para a discussão a contribuição de autores, tais como: Barbosa (2008), Cartaxo (2001, 2011), Carvalho (2015), Cunha (2014), Medeiros (2005), Rangel (2014), Sousa (2003), entre outros.

Depois de realizados os estudos preparatórios, parti para a sistematização do relato de experiência aqui recuperado. Destacando algumas reflexões acerca da instituição campo de estágio, explorando os conceitos sobre o teatro na educação infantil, como também a caracterização da creche e o projeto de intervenção.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) quanto à educação infantil, ao referir-se à concepção de criança, enfatizam que ela

é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela

estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009a).

Pois, no que concerne à educação das crianças, a Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no Art. 29 que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Complementando esta definição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) afirmam que a educação infantil consiste na,

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita, com ensino de qualidade, e sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a partir do que foi exposto, reforço a importância desta etapa da educação, bem como sua especificidade, que é diferente de outras etapas educacionais por atender um público distinto.

O estágio curricular supervisionado II iniciou com uma semana de observação, onde foi possível conhecer um pouco da rotina das crianças e como é desenvolvido o projeto pedagógico da instituição e o trabalho das professoras e das estagiárias.

Sobre a observação, “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). O pesquisador deve incorporar-se ao grupo, confundindo-se com ele, “Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 194). Desse modo, o pesquisador interage com o seu objeto de pesquisa, ficando bastante próximo dele, como se fosse parte integrante do grupo.

Pensando sobre a rotina, Barbosa (2006) apud Ramos (2010, p.10) a “rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”. No mesmo pensamento, Carvalho (2015, p.130) diz que a rotina “está relacionada com o modo como o professor organiza as suas aulas; é a sequência das atividades que são/serão desenvolvidas em determinado período de tempo”. Ainda para Barbosa, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. (BARBOSA, 2000. p. 43)

A rotina na educação infantil não deve ser vista como um processo meramente mecânico a ser seguido pelo educador, se tornando, dessa forma, monótona, fazendo com que as crianças fiquem cansadas, apáticas e com pouco interesse em participar das atividades. Desse modo, pode-se dizer que a rotina deve ser considerada um instrumento que transmite segurança às crianças, permitindo que elas possam explorar e conhecer o novo, tornando-se, assim, uma grande ferramenta pedagógica para o professor.

a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não ao contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998).

Diante disso, vi como é importante e necessária a rotina na educação infantil, nessa rotina estão inseridos os três pilares que auxiliam no desenvolvimento das crianças, que são: O brincar, o cuidar e o educar.

Segundo Moyles (2002, p.22), “O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmo e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar os muitos variáveis presentes nas interações sociais a serem empático com os outros”.

Para Oliveira (2002, p.57), “cuidar é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, preocupações, atenção, olhares. É muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças”.

Já o educar ocorre de diversas maneiras,

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998).

Para Vital Didonet (2003, p. 8), “todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando” e ambos são possíveis realizar brincando.

De fato, trabalhando esses três pilares, as crianças estarão desenvolvendo suas potencialidades, capacidades e criatividade, para a construção do conhecimento de forma fluente e prazerosa.

Na sequência, realizei uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche. E como é comum a todo PPP, apresentar o objetivo central que é a formação de sujeitos conscientes, participativos e capazes de exercer sua cidadania e de realizarem transformações na sociedade em que vivem interagindo entre si. Com esse mesmo princípio, a instituição, busca

desenvolver ações voltadas à consolidação da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, priorizando a garantia da igualdade de tratamento, com base no respeito às diferenças, na qualidade do atendimento e na liberdade de expressão (CAMPINA GRANDE, 2013).

Os objetivos do ensino e da aprendizagem visam à construção de uma educação de qualidade na prática pedagógica, para isso, trabalha buscando

promover o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, no contato e interação com outras crianças e adultos, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem e desenvolvimento. Outro objetivo prescrito é a ideia de contribuir para a construção da autonomia da criança (CAMPINA GRANDE, 2013).

Segundo o PPP da instituição,

os trabalhos desenvolvidos dentro da proposta pedagógica da escola acontecem de forma integrada com o cotidiano das crianças. Os conteúdos não são organizados em blocos determinados e enfatizam

as ideias relacionadas aos objetivos do projeto de ensino a ser desenvolvido (CAMPINA GRANDE, 2013).

A abordagem pedagógica é desenvolvida em atividades como

conversa informal; leitura de diversos textos localizados em variados portadores textuais; produções textuais orais e escritas, individuais e coletivas; produções artísticas livres e dirigidas; danças; jogos e brincadeiras; entrevistas; passeios; visitas; dramatizações; pesquisas; situações-problema; entre outros (CAMPINA GRANDE, 2013).

No período de observação na instituição, busquei ainda analisar a estrutura física da escola, como citado acima, sua organização administrativa, bem como a prática pedagógica exercida na sala do grupo quatro, turma em que pude atuar no estágio.

A instituição de ensino em que realizei o estágio em educação infantil foi numa creche da rede pública federal, fundada em 12 de outubro de 1978, possuindo 40 anos de atuação e contribuição por parte dos seus funcionários para a educação brasileira. Localizada na zona Oeste da cidade de Campina Grande, Paraíba.

A mesma atende tão somente a crianças da educação infantil e elas são da própria região e da comunidade da instituição federal de ensino superior (filhos de estudantes, de professores e de funcionários). A seleção destas crianças é feita através de sorteio, como diz no PPP (2013) da creche, que “o processo de inscrição das crianças tem início a partir da publicação de edital que regulamenta o processo de seleção e de ampla divulgação no âmbito da UFCG e da imprensa local”.

Para receber essas crianças, os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil, diz que

o espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006).

Assim, ao refletir sobre o espaço físico fica claro que,

o ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (RINALDI, 2002, p. 77).

Diante dos expostos acima, o campo que estagiei apresenta um espaço favorável, oferecendo conforto e segurança para as crianças. Vi que todos os espaços são disponibilizados para serem explorados pelas crianças, na realização das variadas atividades, sejam elas: as brincadeiras, as apresentações, as pesquisas, a arte, a recreação, entre outros. É uma estrutura que possibilita a realização das atividades diversificadas.

Nesse sentido, a percepção que a criança adquire do meio acontece pelas vivências e experiências advindas da exploração do ambiente.

Ainda sobre o espaço adequado digo que “a organização espaço/ambiente oportuniza a construção da autonomia, porque oferece distintas opções (de fazer), sem a interferência do educador, brincando com liberdade e independência” (AMORIM, 2005, p. 55).

Embora que no geral, o espaço educacional não seja pensado e nem organizado fisicamente para acolher a criança e integrá-la a este ambiente que também é seu, dando a mesma o sentimento de pertencimento. Ou seja, fazer a criança sentir-se parte integrante do ambiente.

A intervenção foi realizada com duração de uma semana, sendo dividida para dois estagiários por grupo. Uma colega de turma foi minha companheira de estágio na creche. Embora uma dupla, trabalhamos individualmente. Pois bem, minha proposta para todos os dias, foi de iniciar com a acolhida das crianças, em seguida, elas tinham um momento livre para brincarem com os brinquedos e jogos, conversarem, etc. Só depois pegarem os lápis e folhas de ofício para fazerem o nome, data e um desenho livre. Isso para não fugir da rotina já estabelecida pelas professoras do grupo.

Em toda a semana da intervenção, desenvolvi meu estágio trabalhando “A importância do teatro de fantoches em contribuição para a formação criativa da criança”, que surgiu da necessidade da disciplina, bem como em observar que a

criança já tem em si mesma uma veia artística. Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte diz que

a criança, ao começar a frequentar a escola “ou creche” (grifo meu), possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe a escola “ou creche” estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. (BRASIL, 1997).

Para isso, explorei possibilidades de desenvolvimento com atividades lúdicas e criativas por meio do teatro de fantoche, pois, acredito que investir em atividades diversas no contexto da educação infantil, é requisito importante de favorecimento ao desenvolvimento da criança.

E, partindo do princípio que a vivência da criança, desde a mais tenra idade está intrinsecamente relacionada com a arte de diversas formas, sendo algo muito amplo, e com isso traz consigo diversas vantagens, principalmente para as crianças que a praticam, sejam por meio do desenho, da música, da dança, da invenção de histórias, do teatro, entre outros, ou até mesmo do próprio consumo de tudo que foi citado. No PCN, prescreve que “a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural”. Ainda prescreve que

o teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação (BRASIL, 1997).

Sabendo então que a arte, além da dimensão cognitiva e afetiva, desenvolve a interação social, contribui para a formação e enriquecimento pessoal da criança, além de possibilitar a qualidade da criação artística. Sendo assim, “a arte é a representação da realidade, a arte está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (SOUSA, 2003, p. 57).

A arte em si mesma tem características, de expressar as emoções, é um trampolim para a criatividade, as representações e a sensibilidade, a dança e as

limitações do corpo, a aprendizagem e as associações, a adoção de uma postura crítica, a compreensão das diferenças e a percepção do mundo.

Desse modo, a arte ajuda com que a criança tenha um crescimento que, além de saudável, seja enriquecedora de diversas formas, estimulando a visão de mundo, criatividade, capacidade de se expressar, formação de um senso crítico e de sua cultura.

Por essas razões, acredito que investir em atividades artísticas no contexto da educação infantil, é um requisito importante de favorecimento ao desenvolvimento da criança. Dessa maneira, reconheço o teatro como uma dessas atividades fundamentais para as crianças, pois a partir dele é possível despertar a imaginação, a criatividade, o inventar, o prazer, dentre outras dimensões.

Outro fator que me aproxima da temática escolhida é a experiência que vivenciei durante minha infância, adolescência e juventude com o teatro. Assim, por todas as razões acima, surgiu o interesse e a necessidade de trabalhar o teatro com fantoches em sala de aula na educação infantil. Uma vez que a criança

com quatro anos, participa da vida social, e gosta de fazer brincadeiras com os companheiros, sente-se atraído pelo fingimento, pela imitação na conduta dos adultos que conhece. Torna-se facilmente papá, mamã, avô, avó, médico, enfermeira, cabelereiro, professor, carteiro, bombeiro... Começa a adquirir o sentido do drama, e representa momentos da vida real ou imaginária com bonecas ou brinquedos familiares. Mas é capaz de interpretar a sua própria vida, o que por vezes, revela bem a forma como cada elemento da casa o considera. Gosta de desenvolver uma comédia, e sabe preparar e fabricar os acessórios de que terá necessidade (LEQUEUX, 2000, p. 95).

Por isso, as atividades lúdicas são imprescindíveis na educação infantil, pois ajudam com a socialização e interação das crianças, facilitando o processo de aprendizagem, bem como na construção do conhecimento.

Logo após, comecei com a roda de conversa, perguntando aos presentes, quem estava ausente, e cantamos para descontrair e movimentar, depois, expliquei as atividades a serem realizadas no dia.

Como diz no livro “As cem linguagens da criança”,

o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu

conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2001, p. 142).

Na sequência, tive a oportunidade de proporcionar as crianças um jogo dramático na frente do espelho. Pois na semana de observação foi algo que me chamou a atenção. Como elas gostavam de brincar e se expressarem na frente do espelho! Cada criança esteve na frente do espelho apresentando sua desenvoltura, onde podiam usar sua criatividade, ou seja, podendo elas, se expressarem livremente, brincarem e se divertirem em conjunto. Pois

a compreensão de si e dos outros, ao mesmo tempo do conjunto social, faz do teatro um instrumento indispensável ao processo educativo, cuja linguagem desperta, provoca, sensibiliza e educa a quem vivencia e a quem assiste, possibilitando assim, a formação de um homem novo, capaz de contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária (CARTAXO, 2001, p. 37).

E no teatro, é possível desvelar a informação pela voz, pelo corpo, pelo gesto, pela ação, pela emoção do ator e mesmo pela imagem completa da cena. É onde a criança pode ser quem ela quer fantasiar pela sua imaginação. Pois o teatro

tem o poder de provocar e despertar[...] no interior de quem pratica e de quem assiste, de abrir horizontes reflexivos, de dar alegria e tristeza, de desinibir o tímido, de dinamizar o apático. O teatro é forte porque explica o mundo que está em nossa volta através do divertimento, da análise e da crítica (CARTAXO, 2001, p. 64).

Em outro momento tive a oportunidade de explicar o significado do teatro, destacando nosso tema “A Importância do Teatro de Fantoques à Criatividade Infantil”.

o teatro é uma forma de arte que se constitui ao longo da história refletindo o que diz respeito à forma das sociedades se organizarem e à constituição dos diferentes tipos de sujeitos, explicando conflitos, ideologias, formas de pensar e sentir, costumes, hábitos, mitologias. Pode ser definido como o local da apresentação da condição humana em forma de ação, um elemento eminentemente teatral (CUNHA, 2014, p.158).

Isso porque,

o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições diversas, sem perder jamais o caráter de interação (BRASIL, 1997).

Na sequência falei o que é um fantoche e apresentei alguns modelos, depois realizei uma atividade para confecção dos próprios para a apresentação do teatro com os fantoches.

O fantoche são bonecos de luvas, feitos de tecidos, constituído de uma cabeça e uma roupa grande, onde é introduzida a mão da pessoa que manipulará. Existe também como técnica o marote que é um boneco de luva em que possui uma boca articulada (CARTAXO, 2001). Este autor diz que o

teatro de bonecos é um gênero teatral que sempre deve ser lembrado quando abordamos sobre o teatro na escola, visto que este é um excelente meio de comunicação e é, pedagogicamente, valioso pela sua capacidade prática de confecção e, teoricamente, pelo seu conteúdo ser repleto de magia e fantasia. Além de que ele trabalha a socialização a partir do fazer, ouvir, construir os bonecos e apresentar a peça teatral (CARTAXO, 2001, p. 79-80).

Ele defende ainda que “na educação, o boneco de luvas é chamado de fantoche. E, pela sua riqueza cênica, ele é muito usado em sala de aula como recurso pedagógico” (CARTAXO, 2001, p.83).

Em seguida, levei todas as crianças na sala de recreação, que a chamava de “sala mágica”, onde a imaginação e a criatividade das crianças fluíram, natural e livremente. Chegando à sala, elas estiveram se apropriando dos materiais disponíveis, construindo suas fantasias e tornando-as realidade para aquele momento. No outro encontro, foi realizado o ensaio com as crianças para a apresentação com os fantoches.

Por fim, o último dia da intervenção aconteceu na quadra, como o grande dia da culminância. Foram momentos prazerosos, onde o grupo quatro apresentou o teatro de fantoches cantado. A alegria no semblante das crianças e de todos os presentes ficará marcada em minha vida.

Posso afirmar que o estágio curricular supervisionado na educação infantil foi muito importante para a minha formação acadêmica e profissional. Na experiência vivenciada ao longo desse estágio, pude viver a realidade de um professor em sala de aula e perceber em sua dinâmica o quanto a tarefa de ser professor é difícil, requer dedicação, pois problemas em sala de aula sempre surgirão, cabendo ao docente ter a experiência e jogo de cintura, para solucioná-los. Até porque, estar em sala de aula é um constante desafio. Começando pelas crianças que se constituem de um grupo de sujeitos, cada um com suas especificidades, experiências, conhecimentos e níveis de desenvolvimento diferentes.

Para o professor, lidar com essas diferenças e equilibrá-las são sempre um grande desafio. Por isso, a importância dos teóricos estudados para nos dar um respaldo, uma base em nossa caminhada profissional.

Enfim, a experiência nesse estágio me provocou para pensar e refletir sobre a minha prática pedagógica e profissional, através dos limites e possibilidades da educação infantil. Além disso, as falhas cometidas na elaboração do plano ação do estágio e nos momentos de intervenção servem de experiência para futuros trabalhos, pois poderão ser utilizadas como reflexão no planejamento de nossas próximas atuações pedagógicas.

Encerro essa seção citando o pensamento de Vital Didonet (1991, p.93),

falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição [...]. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão.

A seguir, relatarei minha experiência vivenciada durante o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação deve ser vista como um processo de criação e apropriação da cultura que é historicamente produzida pelo próprio homem. É importante destacar que a educação é, portanto, um instrumento de suma importância no preparo para o exercício da cidadania do sujeito sendo fundamental respeitar os direitos de aprendizagem de todas as crianças. A Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 declara a educação como um direito social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

A educação pública é um direito estabelecido na CF e em seu Art. 208, diz que “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL,1988). Nesse sentido, o estado tem como premissa garantir o acesso a essa educação básica gratuita e obrigatória para todos, que é formada por três nuances: pré-escola, ou educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Estabelece, ainda, a base da organização educacional do país ao firmar direitos e deveres, delimitar competências e atribuições e definir princípios como, pluralismo, liberdade e gestão democrática. O artigo 205, seção I, prescreve que,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, está assegurada a educação de qualidade para todos, sendo dever do Estado proporcionar com igualdade a todos os cidadãos. Conforme nos mostra CF, cabe agora à escola preparar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, objetivando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, a escola torna-se espaço privilegiado de produção e transformação do saber sistematizado. Assim, “a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem

respeito à formação humana por meio de práticas, políticas sociais e pedagógicas” (SILVA, 2011, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/1996, em seu artigo 32º, seção III, que aborda sobre o ensino fundamental, estabelece que

o ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

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

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

A LDBEN, em seu artigo 4º, inciso primeiro, estabelece que o ensino fundamental é uma etapa obrigatória da educação básica, dentro da perspectiva que favoreça o desenvolvimento pleno do educando, a sua formação para a cidadania e para o trabalho.

Pensando assim, a escola é um espaço de vivência e cidadania, por essa razão é preciso que ela possa trazer no seu alicerce o ideal de proporcionar aos educandos momentos prazerosos de aprendizagem. Dessa forma, é de grande relevância ocorrer um bom relacionamento afetivo entre professores e alunos, visto que esta relação é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, o desenvolvimento pleno do educando não está apenas associado à garantia da aprendizagem dos conteúdos necessários à sua formação, mas está ligado a uma prática pedagógica que abranja saberes fundamentais para a condição humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, “que visem à expansão da sua personalidade, a conscientização dos seus direitos e deveres por meio de atividades que contemplem o diálogo, a partilha e o cuidado com todos os seres” (SÍVERES, 2014, p. 74).

Nessa perspectiva, a educação contribui para o desenvolvimento pleno do educando quando parte dele e para ele, ou seja, é uma formação que acontece dentro da escola, mas também no espaço social e este, precisa ser considerado.

Esta educação se dá pelo diálogo entre os saberes científicos cultural, social e humano. De acordo com o pensamento Vygotskyano, o homem se constitui a partir das interações que estabelece com o outro, pois

desde o nascimento o ser humano vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência e o produto dessa convivência. Para ele, na ausência do outro o homem não se constrói homem (RIBEIRO, 2007, p. 6).

Por isso, a prática pedagógica do professor se torna um aspecto de extrema importância e essencial no processo desse ensino e dessa aprendizagem para o desenvolvimento deste educando. Ou seja, a função do educador não é o de transferir saberes, mas de propiciar possibilidades para que o conhecimento seja construído. (FREIRE, 2015). O professor é, então, um mediador desse conhecimento e dessa aprendizagem.

Para essa mediação, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCG tem ofertado aos seus discentes a habilitação para o exercício docente na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, oferta um grupo de disciplinas na sua grade curricular que é constituído de suporte da nossa atuação na disciplina de Estágio Supervisionado III.

O mesmo consiste em algumas etapas, primeiro a observação que tem como objetivo a análise crítica da prática pedagógica, na sequência planejamento e depois a regência, sempre a luz dos diálogos com os teóricos. O estágio curricular supervisionado está prescrito na LDBEN, no art. 82º, segundo o qual prescreve que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada à lei federal sobre a matéria”.

Diante disso, a instituição de ensino deve promover ao discente essa experiência que contribuirá para sua formação, uma vez que ele analisará intervindo em uma realidade que, futuramente será sua também. É no estágio, principalmente para aqueles que ainda não possuem nenhum tipo de contato com a sala de aula, que o aluno poderá vivenciar experiências significativas para sua formação.

Nele foi que tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em sala de aula, tanto na observação, quanto na atuação.

A escola municipal que foi desenvolvida o meu estágio está localizada em um bairro da zona Sudoeste e pertencente à Prefeitura Municipal de Campina Grande, na direção da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC).

A mesma atende a 593 alunos em quatro modalidades da educação, pré-escolar, anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental, também oferece a educação de jovens e adultos (supletivo); funcionando nos três turnos manhã, tarde e noite. No turno da manhã atende aos anos finais do ensino fundamental; no turno da tarde atende aos anos iniciais do ensino fundamental e no turno da noite a educação de jovens e adultos. Na instituição havia um quadro de 66 funcionários, assim distribuídos: gestora, gestora adjunta, orientadora pedagógica, psicóloga, secretária(o), professoras(es), cuidadora, vigilantes, zeladoras(es), merendeiras.

Fiz o meu estágio no turno da tarde, contava na época do estágio com 250 alunos matriculados, divididos em oito turmas. O estágio teve seu início com um momento de observação da estrutura física da escola. Deslandes (1994, p. 60) diz que, “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos”. Desse modo, foi possível compreender melhor como funciona a escola no seu aspecto físico.

Com a observação do local, fiz anotações no caderno de campo, que segundo Barbosa (2008, p. 104), “pode ser considerado como caderno de campo do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou o que ouve, isto é, suas interpretações”.

Observei que a escola possui um espaço amplo, contando com secretaria, diretoria, sala dos professores com banheiro, laboratório de informática (embora sem funcionamento), dispensa, pátio coberto, 10 salas de aulas e uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca, cozinha, quadra coberta para esportes, dois banheiros sociais (apropriados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida). Apresenta declive em vários lugares com rampas que estão em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 9050, 2015), que diz “rampa construída ou implantada na calçada, destinada a promover a concordância de nível”, para a acessibilidade e circulação sem o perigo de acidentes de pessoas com deficiência.

Constatei que a escola fez as adaptações necessárias para favorecer aos alunos cadeirantes, com rampas de acesso e banheiros adaptados como já mencionado acima. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), no seu artigo 53, prescreve, “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

Mesmo com essas adaptações e por ter mais de três décadas a escola necessita de reformas, por exemplo, a construção de vestiários na quadra, pintura por toda a escola, revestimentos com cerâmicas em meia parede, modificações com o escoamento das águas, galerias abertas na frente de algumas salas de aula sujeitas à obstrução por parte de terra próxima dessas, alagando a entrada das salas quando chove. Tem ainda a entrada de água nas salas de aula pelos combogós quando chove.

Quero destacar a sala de informática, pois, está sem funcionar, segundo a gestora adjunta, por falta de manutenção nos computadores, causando assim, um prejuízo aos alunos e professores na busca do conhecimento pelas pesquisas online. Já a biblioteca, é outro destaque que faço, pois ela, possui um bom acervo de livros e outros materiais para auxiliar os professores(as) para uma aula mais dinâmica.

A partir de uma entrevista com a gestora, ela informou que sua escolha se deu através de eleição direta, tomou posse em fevereiro de 2019 ficando no cargo por um período de três anos. A mesma tem formação em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com habilitação em supervisão escolar e está na área de educação há vinte e oito anos. Possui três especializações e um curso em gestão escolar.

Informou ainda que a sua gestão é democrática participativa, e que essa ação vem sendo um trabalho de conquista. Na Constituição Federal de 1988, o documento estabelece que um dos princípios pelo qual o ensino será ministrado é o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Veiga (2000, p. 86), diz que, “a gestão democrática busca a compreensão dos problemas da prática pedagógica, assim como busca também, romper com o espaço existente entre

concepção e a execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática”. Nesse sentido,

existe um discurso, amplamente belo, a respeito da democratização da educação, por parte das autoridades educacionais, no entanto, há muitas ressalvas e pouco empenho para colocá-las em prática. É preciso atentar para o modo como as formas de participação são materializadas nas instituições de ensino, constatando que não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola, é preciso também, verificar sob que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 1998, p. 45).

Entendo que a gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, mas requer dos gestores, uma quebra com a prática centralizadora que vem existindo ao longo da história. No entanto, em minha observação, constatei que a gestão da escola não rompeu completamente com esse tipo de gestão.

Na escola existe o conselho escolar que

tem papel decisivo na democratização da educação e da escola, pois na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (BRASIL, 2016).

A época do estágio o conselho escolar era constituído apenas pela presidente, que é uma funcionária da própria instituição. Havia outros integrantes, porém, esses se mudaram do bairro e não tinham ocorrido ainda novas eleições. Segundo a gestora, o conselho só é acionado quando necessário.

Durante a entrevista, a gestora também compartilhou dos anseios e das dificuldades. Em relação, as dificuldades ela salientou como maior desafio a relação com os funcionários da instituição, pois

essas relações geram tensões entre indivíduos e equipe, resolvidas por uma forte cultura corporativa, criando uma força de trabalho coesa e não solidária. Esse processo promove a internalização do controle e assegura a obediência (SHIROMA, 2011).

Falou também da estrutura física para acolhimento dos alunos com necessidades especiais e também a capacitação dos profissionais para atendê-los; e a falta de participação das famílias com a escola.

Quanto aos anseios, a gestora se diz esperançosa para as melhorias na escola. Pretende fazer projetos sociais para as famílias, pois elas vêm de uma realidade socioeconômica baixa e melhorar também o olhar dos profissionais alfabetizadores.

De acordo com a gestora, o PPP foi construído em 2012 de forma coletiva, entre pais, professores e funcionários da escola. Atualmente ele se encontra em processo de atualização. Acredito que isso seja uma falha, pois entendo que é importante mantê-lo atualizado, já que nele contem informações didáticas pedagógicas para o bom funcionamento da escola. O PPP,

é um documento que mostra a luta que se trava em busca de uma educação de qualidade e democrática, ajudando a consolidar a autonomia da escola e a continuidade das suas ações. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. (VEIGA, 1995, p. 33).

Por isso, manter atualizado o PPP da escola é essencial. Pois, dele advém a necessidade da escola em conquistar a sua autonomia, entendo que sem essa atualização não se constrói uma identidade própria, e sem esta, a busca da superação dos problemas da comunidade a que pertence se torna inalcançável.

Entendo que o PPP é determinante nas decisões para o processo de ensino e de aprendizagem, pois segundo Adamiski (2011, p. 104) “o processo de planejamento permite ao professor organizar antecipadamente a ação didática, contribuindo para a melhoria tanto do trabalho docente como discente”.

Com base no PPP da escola, a manutenção da mesma se dá através de programas do governo federal como o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que representa uma ajuda anual para aquisição de materiais de consumo ou de custeio (móveis ou eletrodomésticos). O PDDE tem por finalidade

destinar recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais (BRASIL, 2009).

Outro programa federal existente na escola é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), destinado à aquisição de gêneros alimentícios para a merenda escolar. Esse programa

oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, 2009).

A minha observação/intervenção foi em uma turma do 3º ano. Nela, haviam 36 alunos matriculados com idade entre 7 e 11 anos. Fui bem acolhido tanto pelos alunos como também pela professora titular, me deixando, assim, tranquilo para desenvolver minhas atividades.

O período de observação foi de suma importância, pois me possibilitou conhecer um pouco dos alunos e suas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o agir pedagógico e didático da professora em sala de aula. Enfim, busquei compreender a prática pedagógica desenvolvida pela professora da turma, a relação entre professor e aluno, aluno com aluno e o processo de ensino e de aprendizagem. A observação foi participante, uma vez que

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (DESLANDES, 1994, p.60).

Pensando na escola como um espaço de vivência e cidadania, se faz necessário que ela proporcionar aos educandos momentos prazerosos de aprendizagem. Dessa forma, é indispensável existir um bom relacionamento afetivo entre professores e alunos, visto que esta relação é fundamental no processo de aprendizagem, já que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2015, p.138).

Paro (2010) afirma que podemos nos relacionar autoritariamente, impondo apenas os nossos interesses, sem ouvir ou dar voz ao outro, dessa forma, desrespeitando-o. Mas, também podemos dialogar, dando voz, liberdade para que o outro expresse seus pensamentos. Entendo que o

professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2015, p.58,59).

Durante a observação constatei uma prática autoritária, existindo uma relação de poder eu falo e você obedece. O autoritarismo, assim, infelizmente é algo que permeia a relação professor-aluno, configurando a sala de aula como um ambiente voltado à repreensão de atitudes consideradas não apropriadas. Neste sentido, é importante destacar que,

a liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p. 105).

Infelizmente, a busca pela liberdade de expressão, pelo entendimento, o conhecimento de si e do outro, o respeito mútuo, a tomada de voz, o posicionamento, o toque, todas essas ações próprias da fase em que os alunos da

sala estão vivenciando não sejam compreendidas pela docente em questão. Assim, é relevante compreender que,

as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que estudamos (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Percebi que a relação autoritária entre professor-aluno existente na sala de aula reflete, também, na relação dos alunos entre si. As crianças reproduziam a prática vivenciada com a professora.

Constatei que parte dos alunos demonstram dificuldades de leitura e escrita. A partir das observações e com base na indicação dos conteúdos definidos pela professora, passei a construir os planos de aula que circularam pelas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Compreendo que o planejamento escolar atende às seguintes funções,

diagnóstico e análise da realidade da escola, busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes. A definição de objetivos e a determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas [...] O autor ainda ressalta que o processo de planejamento inclui, também, a avaliação dos processos e resultados previstos (LIBÂNEO, 2013, p. 126).

Assim, o planejamento é um instrumento importante para direcionar todo o fazer pedagógico do professor. Sabe-se que a aula

é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações (ARAÚJO, 2008, p. 60).

Entendo que o planejamento é importante e deve permear todo o trabalho docente de ensino tendo em vista a aprendizagem dos alunos em tempos e espaços organizados. Como diz Luckesi (1992, p. 121), “planejar é um conjunto de ações

coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

O plano de aula é um instrumento didático pedagógico necessário à execução da atividade docente no cotidiano escolar colocando-o como elemento básico. Assim, para planejarmos uma aula é necessário pensarmos no que queremos que nosso aluno aprenda, ou seja, pensar nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e na avaliação (LIBÂNEO, 1994).

Outro aspecto importante no processo de ensino e de aprendizagem é a avaliação. Entendo que

o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa na busca do seu melhor aprendizado e consequente desempenho (LUCKESI, 2011, p. 182).

Procurei desenvolver uma avaliação dialógica, reflexiva e contínua procurando desmistificar a avaliação como um instrumento de exclusão. Pois, muitas vezes a avaliação é vista como um

ato de examinar, vale somente se o que o estudante conseguiu assimilar a expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até a prova. Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu (LUCKESI, 2001, p. 182).

Assim, busquei voltar meu olhar para o desenvolvimento integral da criança dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Compreendo a avaliação como um

momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem (...) quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar (MÉNDEZ, 2002, p. 74).

Assim, passei a desenvolver os planos de aula construídos, valorizando o trabalho coletivo, com aulas dinâmicas, reflexivas e lúdicas, utilizando materiais concretos, experimentos físicos, sempre procurando desenvolver o conteúdo de modo significativo, contextualizado, levando em consideração as vivências e realidades dos alunos. Elaborei atividades criativas que atraíssem a atenção e participação deles. Meu objetivo era sempre o de envolvê-los nas atividades para que eles se sentissem parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Em Língua Portuguesa trabalhei com o gênero textual bilhete, objetivando a identificação das características do gênero e a escrita pelos alunos. E para alcançar o objetivo, pedi que todos fizessem um bilhete sem nada explicar sobre as características do mesmo, para observar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema proposto. Depois foram expostos no quadro, modelos de bilhetes e explicadas suas características, bem como a importância que o bilhete tem em nossa sociedade. Trabalhar esse gênero textual tem sua importância pois,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997).

Pensando na dificuldade da turma, trabalhei com a contação de uma história de literatura infantil, pois, é de suma importância a exploração da leitura nos anos iniciais, entendendo que a sua aprendizagem é essencial para que se compreenda o mundo no qual vivemos. Nesse sentido, a literatura infantil

propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade. Seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

Nesse sentido, se faz necessário que os alunos sejam capazes de decodificar palavras, soletrar as sílabas e aprender os fonemas, além de compreender o que o

texto diz, porque “quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender de forma significativa” (SOLÉ, 1998, p.46).

A autora afirma que a leitura é o processo mediante a qual se compreende a linguagem escrita e nesta compreensão, participam, ativamente, tanto o texto em sua forma e conteúdo, quanto o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Sendo assim, a leitura se torna um processo de (re)construção dos próprios sentidos inerentes ao texto, fazendo interpretação da leitura e reconto da mesma. Enfim, a leitura proporciona aos leitores novos conhecimentos, despertando sentimentos e emoções.

Para verificar se ocorreu aprendizagem realizei exercícios de fixação, atividades escritas com preenchimento de lacunas, bingo de palavras, atividades de pintura e colagens de maneira lúdica, criativa e prazerosa.

Em Matemática, trabalhei com adição e subtração. Procurei desenvolver o assunto de maneira contextualizada, com situações-problema envolvendo ações do dia a dia dos alunos. Para sua melhor compreensão utilizei o material concreto. O objetivo foi identificar os termos da adição como: parcela, parcela e soma ou total, da subtração, identificar os termos como minuendo, subtraendo e resto ou diferença. Para isso, fiz

inter-relações entre os seus vários conceitos e entre os seus diversos modos de representação, superando obstáculos desde os mais simples até aqueles que significam verdadeiras barreiras epistemológicas no seu desenvolvimento (BRASIL, 1997).

Comecei a aula com uma conversa sobre a importância dos numerais em nossas vidas, questionando se eles tinham conhecimento das várias formas de representações numerais. Questionei também sobre o que conheciam do conceito de adição e em outra aula sobre o que conheciam do conceito de subtração. Para a BNCC,

a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 2017).

Buscando facilitar a compreensão dos alunos, procurei explorar o conteúdo utilizando sempre situações cotidianas para explicar as operações, uma vez que dar o total ou a soma, mostrar o resto ou a diferença com objetos não é uma prática estranha para as crianças. Pelo contrário, são atitudes comuns do cotidiano deles. Pois,

as necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado (BRASIL, 1997).

Para uma melhor assimilação dos conteúdos de adição e subtração, utilizei o QVL na resolução dos problemas apresentados. Quando levei para sala o material, percebi um pouco de dificuldade dos alunos em assimilar o concreto com abstrato, mas foi superado através de atividades contextualizadas que foram levados para sala de aula.

Entendo ser importante a utilização do material concreto nas aulas de Matemática, pois ajuda no desenvolvimento da criança, cujo conhecimento se dá através de um processo de interação. A partir do momento em que o sujeito interage em contato com o objeto, um modifica o outro, assim ocorre à construção do conhecimento pelo sujeito (VIGOTSKY, 2001).

Já em Geografia, desenvolvi conteúdo sobre o bairro e sua representação cartográfica, a partir da localização da escola e de pontos de referência nas proximidades da mesma, como também o percurso casa-escola. Na sequência realizei uma dinâmica (Cada casa no seu lugar), nessa dinâmica os alunos receberam um desenho de uma casa para ser recortada, pintada e montada. Com a sugestão de dicas, os alunos tiveram que montar uma rua. Propus ainda que eles representassem em um desenho, o percurso de sua casa até a escola. Pois

a opção em trabalhar com os alunos a elaboração de mapas mentais, [...] pelo fato dos mapas mentais serem uma condição mais democrática e livre de representação cartográfica, permitindo, assim, diversas representações da cidade e valorizar o protagonismo e as experiências espaciais dos estudantes. Os mapas mentais são as

imagens espaciais que estão nas cabeças dos homens, não só dos lugares vividos, mas também dos lugares distantes, construídos pelas pessoas valendo-se de universos simbólicos, sendo produzidos por acontecimentos históricos, sociais e econômicos divulgados (NOGUEIRA, 2004, p. 126).

Recorrendo ao contexto geográfico a fim de propiciar aos alunos clareza sobre a temática trabalhada, realizei questionamentos pertinentes sobre o bairro. Dessa maneira, foram atendidos os princípios postos pelos PCN ao determinar que na disciplina de Geografia o documento certifica que os conteúdos devem ser selecionados propiciando ao aluno o desenvolvimento de sua identidade com o lugar onde vive, e em sentido mais abrangente com a nação brasileira (BRASIL, 2001).

Com base no exposto, posso afirmar a importância dos mapas, não só porque a partir deles foi possível representar os espaços vividos pelos alunos, como também, eles puderam perceber como se apropriam dos espaços, representado a partir das imagens feitas nos desenhos e também assimilaram concepções e percepção de mundo. Nessa fase, é fundamental

que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características sócio espaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo (BRASIL, 2017, p. 365).

Cabe ressaltar que estas aulas foram muito proveitosas, pois notei a interação constante dos alunos ao construir em folhas de ofício seu caminho de casa/escola.

Com relação à disciplina de Ciências, problematizei, trazendo para os alunos a temática sobre os seres vivos e seres não vivos, partindo de indagações feitas aos mesmos a respeito do tema, bem como suas características. Em seguida, foi realizada com eles à experiência da semente de feijão no algodão em um copo. E, em outro copo foi colocado algodão com pedras, regando e observando o desenvolvimento deles todos os dias.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltado as Ciências, diz que

para estudar a germinação, crescimento e reprodução das plantas, é importante trabalhar com processos práticos, especificamente, com o cultivo de sementes que apresentam ciclos vitais curtos, como o

feijão, para que os alunos possam observar e estudar as condições em que estes processos acontecem, explorando a influência da luz e do calor, da água, do ar e do solo” (BRASIL, 1997, p.49).

Com o experimento, foi possível eles verem a diferença entre os seres vivos dos não vivos, compreendendo as características de cada um deles, com atividade escrita para melhor fixação.

Ao desenvolver a disciplina de História, trabalhei sobre o que são os direitos das pessoas e seus deveres. Objetivando identificar e refletir sobre os direitos e deveres do cidadão. Para isso, numa aula dialogada pude questionar os alunos quanto ao que tinham como conhecimento prévio sobre a temática. Neste sentido, uma das competências a serem desenvolvidas no ensino de História é

compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017).

Assim, a partir do contexto histórico do bairro, trabalhei as diferenças, permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico, no passado e no presente, a fim de propiciar a eles clareza sobre a temática trabalhada. Na sequência realizei atividade escrita para que fosse compreendido melhor o assunto abordado.

Por fim, na aula de Arte, fiquei para trabalhar de forma livre, pois a professora não definiu nenhum conteúdo, afirmando trabalhar esta disciplina na sexta feira, deixando a cargo dos alunos a livre expressão que geralmente ocorria apenas através do “desenho livre” seguido de pintura dos mesmos. Porém, devemos compreender a disciplina como não menos importante que as outras, valorizando-a na escola por meio de um planejamento sério e pautado em documentos norteadores. Sendo assim, seu ensino

propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas

maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tão pouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2017).

Neste sentido, pude proporcionar aos alunos experiências com a arte, porém, apenas parte do que ela pode oferecer. Pois a arte proporciona um trabalho de mediação comprometida com a liberdade e a democratização, que possam visar à formação de um cidadão crítico. Nessa direção

ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (ALMEIDA, 2001, p.14).

Dessa forma, a arte não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação e reelaboração da cultura feita pela criança. Durante as aulas procurei desenvolver atividades que contemplasse pintura, desenhos, colagem, escultura entre outras, com o objetivo de estimular a criatividade, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação da criança (BRASIL, 1997).

No final da minha intervenção, percebi que o estágio não é uma atividade que se faz isolada, ele envolve todas as disciplinas do curso em formação. Ele também não é apenas uma atividade prática, mas também teórica, dialógica, que dá condições para que se desenvolva um melhor trabalho, é uma atividade que promove mudanças na realidade.

O estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental me deu a oportunidade de vivenciar o aprendizado teórico metodológico que absorvi ao longo da graduação, além de ampliar as possibilidades de minha prática docente, me proporcionando também experiências gratificantes. O contato, o olhar, conhecer um pouco de cada criança me fez refletir sobre a minha responsabilidade enquanto educador. Como futuro professor, aprendi que posso abordar os conteúdos de forma lúdica e recreativa, possibilitando a construção do conhecimento de forma prazerosa.

Entendo que para ser um bom educador devo ter uma prática pedagógica libertadora, dialógica, crítica, reflexiva, contextualizada e significativa que atenda as reais necessidades do educando (FREIRE, 2015).

Assim, “precisamos pensar numa educação diferente, porque a escola pública não pode dar-se ao luxo de ser incompetente” (PARO, 2010, p. 85). É preciso pensar em uma educação que não se restrinja apenas à transmissão de conhecimentos. Pois, a educação tem um sentido mais amplo e, conforme o referido autor, “é um trabalho que tem como fim produzir um ser humano-histórico”. Para isso, a escola deve ser pensada pelo professor como um espaço de luta, de emancipação, de autonomia, de conscientização.

5. ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituído pela Resolução Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), em seu Art. 6º, definem a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, em três núcleos, sendo o primeiro um núcleo de estudos básicos, o segundo um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, por fim, um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006).

Quanto ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, a referida Resolução indica que o mesmo deve estar voltado às

áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006).

Conforme o Parecer 5/2005 do CNE que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na educação básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005).

De acordo com o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFCG/CH, a definição dessas áreas acontece conforme a disponibilidade de docentes que possam assumir as disciplinas que compõe a área de aprofundamento durante o período que for requerido.

Desse modo, são propostas as seguintes áreas de aprofundamento: Educação de Surdos, Linguagens e Diversidade, Política e Gestão Educacional, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Educacional, Tecnologias

Educacionais e Educação Matemática, das quais detalharemos a seguir, disciplinas componentes a área escolhida e seus objetivos.

Sendo assim, no último período letivo, foi feita a escolha da área de aprofundamento em educação de jovens e adultos (EJA) que tem como alvo à ideia de uma educação para a cidadania, buscando por meio das disciplinas na orientação de seus professores e da articulação com a pesquisa e a extensão, problematizar a atuação dos professores de EJA, conectada às três dimensões básicas da qualificação profissional, quais sejam: preparação técnica, compromisso político para emancipação de indivíduos que vivenciam diferentes processos de exclusão, e sensibilidade na tomada de decisões (UFCCG, 2008).

Nessa área, são oferecidas quatro disciplinas sendo elas: (1) Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, carga horária de 60 horas, tendo como objetivo, analisar a problemática do analfabetismo e problematizar o ensino e a aprendizagem na educação de jovens e adultos e a formação de seus professores; (2) Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos, carga horária de 60 horas, tendo como objetivo proporcionar a análise crítica das concepções e práticas de currículo e ensino, subsidiando o planejamento, a execução e a avaliação de projetos políticos-pedagógicos para a educação de jovens e adultos; (3) Educação Popular e Movimentos Sociais, carga horária de 60 horas, objetivando promover a discussão e apreensão crítica da história recente, características das lutas e práticas dos movimentos populares pela educação; nessa disciplina, e (4) Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos, carga horária de 45 horas, tendo como objetivo propiciar a articulação, teórico-prática por meio da participação em experiências de ensino, pesquisa e extensão na educação de jovens e adultos, totalizando 225 horas (UFCCG, 2008, p. 64-65).

Especialmente no contexto atual da sociedade brasileira, a construção de conhecimentos e a formação de professores para atuarem na EJA fazem-se necessárias, de modo a contribuir para o enfrentamento do desafio de garantir aos brasileiros que deixaram a escola ou nunca a frequentaram, a oportunidade de ingressar e permanecer nela, usufruindo de uma educação de qualidade social.

Três professores atuaram na área de aprofundamento cursada, no semestre letivo 2019.1, que foram a Professora Keila Queiróz e Silva, o Professor Paulo Sérgio Farias e a Professora Edileuza Custódio Rodrigues. Esses professores realizaram um

planejamento conjunto e desenvolveram o trabalho de cooperação entre eles, proporcionando momentos coletivos de aprendizagem.

Nesta seção do TCC, segue-se uma síntese de experiências e aprendizagens vivenciadas e adquiridas pela turma que reunida e com o apoio e a revisão dos professores, elaborou o presente texto coletivo, organizado em algumas subpartes a título de sistematização: síntese de alguns estudos teóricos e de pesquisas apresentadas, relato das experiências em escolas noturnas, incluindo visita e o trabalho realizado na escola com o desenvolvimento de uma sequência didática em uma das escolas visitadas e, por fim, o registro da realização da mesa redonda intitulada “Os excluídos com a história na mão: relatos de líderes de movimentos sociais na Paraíba”, ocorrida no dia 25 de junho de 2019, na UFCG, promovida pelos professores da área de aprofundamento.

Destacando estudos realizados

Durante a disciplina Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, vários textos foram estudados, seguidos de debates e reflexões. Um dos estudos referiu-se a princípios, objetivos, conteúdos e metodologias da EJA. É essencial considerar as experiências de vidas dos jovens e adultos com escolarização tardia que voltam à escola, assim como a formação de seus professores.

Miguel Arroyo analisa a questão da formação e capacitação de professores especificamente para a EJA, disseminando a visão de que educar adultos necessita de propostas pedagógicas diferenciadas, assinalando a importância e urgências de políticas públicas consolidadas e duradouras para a EJA. Todavia, há lacunas e barreiras significativas, especialmente agravadas na conjuntura atual de desvalorização da educação e dos educadores, no país.

Arroyo (2006) questiona oportunamente quem são os alunos de EJA e o que é a EJA, enfatizando que essa modalidade de ensino ainda é vista como uma segunda chance para pessoas que não tiveram acesso ou evadiram no ensino fundamental, na idade considerada oportuna. Ressaltando que a EJA só encontrará o real sentido

quando for vista como um tempo para os jovens e adultos, garantindo o direito à educação para essas pessoas, indicando que sempre é tempo de aprender.

Outro aspecto que o autor mostra é como a Educação de Jovens e Adultos é tratada pelas políticas públicas, uma vez que o Estado só reconhece essa modalidade como responsabilidade pública de maneira compensatória. Portanto, o autor mostra que é necessário que a EJA seja compreendida como um direito adquirido ao longo de uma história com muitas lutas e conquistas e que haja uma preocupação real das políticas públicas com a formação dos professores que irão atuar nessa modalidade de ensino.

A formação de professores para atuar na EJA deve disseminar técnicas pedagógicas e metodologias de ensino que façam com que o aluno permaneça na escola, proporcionando a ele um ensino significativo, para que desenvolva a capacidade de análise crítica do meio social em que está inserido.

Estar na escola é um direito de todos e não é diferente para o público de trabalhadores que em jornada dupla se dirigem para as unidades escolares para sua terceira jornada em busca de recuperar o tempo perdido.

Independente dos motivos, esses sujeitos tiveram seus direitos básicos negados e a volta à escola vem acompanhada de variadas histórias de vida, de lições que partem do campo subjetivo mais se materializam em números e afeta a história da educação brasileira.

O acesso do público da EJA à escola é garantido através da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), no art. 4º, dos incisos V ao VIII, como se lê:

- V - acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (BRASIL, 1996).

Compreendendo sua importância no contexto histórico nacional o curso de Pedagogia da UFCG realiza a oferta da disciplina Educação de Jovens e Adultos e a

Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Sua oferta foi realizada em Atendimento às solicitações dos licenciandos, que mostraram interesse pela área, visando uma provável atuação na EJA.

As discussões no decorrer das disciplinas ratificaram a importância do curso de Pedagogia preocupar-se também com a aprendizagem do aluno adulto, com métodos e metodologias que garantam o direito à educação, à alfabetização, estabelecendo as bases para um currículo crítico emancipatório, a ser desenvolvido nas escolas noturnas.

O aluno da EJA está inserido em uma realidade que exige deles mais atenção, paciência para alcançarem o desejado, ler e escrever, tornar-se um sujeito alfabetizado, que na sociedade fará leituras da realidade amplas e contextualizadas. Deve existir o desejo de integralizar-se com o saber, como uma das motivações principais dos jovens e adultos que se engajam nessas práticas educativas. Poder entender aquilo que todo mundo aprende na escola parece ter para eles um interesse maior do que receber um tratamento diferenciado (RIBEIRO, 1996, p. 12).

Os conteúdos precisam ser pensados a partir da realidade dos educandos, com linguagem compatível e contextualizada, sempre aproximando de suas vivências. Para Feitosa (2008), o professor pode desenvolver um trabalho com qualidade, garantindo a formação de sujeitos reflexivos a partir do método de alfabetização idealizado por Paulo Freire.

Um processo de alfabetização nessa perspectiva envolve uma sequência de ações importantes, que são a investigação temática, a tematização e a problematização. São etapas que ampliam não só a compreensão da escrita, mas enriquecem conceitualmente e ampliam a leitura de mundo, dá ressignificação a fatos ocorridos na vida diária como também devolve ao sujeito seu lugar de direito na sociedade, que para ele estava perdido, possibilitando a sensação de sujeitos marginalizados por não dominarem nosso sistema de escrita.

A Matemática e a Etnomatemática

Os alunos adolescentes, jovens e adultos com escolarização tardia, que nunca puderam estudar ou que abandonaram seus estudos e estão voltando à escola trazem consigo uma bagagem de aprendizagem em que decisivamente a Matemática

está presente. É certo que a todo instante os números estão nos acompanhando, seja para saber da hora, a data, a idade, o número da casa, do telefone ou do ônibus. Muitos até não sabendo escrever os números, mas resolvem problemas matemáticos, fazendo cálculos mentais.

Uma das professoras visitadas afirmou que os seus alunos da EJA possuem dificuldade em aprender Matemática, mas todos têm o desejo de se alfabetizar em Matemática, pois sabem de sua importância no dia a dia, portanto alfabetizar em Matemática é mais do que simplesmente conhecer os números e saber fazer utilizá-la com destreza no dia a dia.

Na publicação “Sempre é tempo de aprender” do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), A alfabetização matemática busca dar condições para que os jovens e adultos possam entender, criticar e propor modificações para situações de sua vida pessoal, da vida coletiva do assentamento e do mundo mais distante, onde estes números e operações “vivem” e têm significado (KNIJNIK, 2000, p.71). Assim, a educação matemática, a etnomatemática associadas às demandas da luta pela terra favorece a formação de sujeitos independentes, ganhando significado dentro das diferentes situações vividas (MST, 2003)

A Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, entender, desempenhar na realidade, por meio do contexto cultural próprio, estando a serviço da construção da responsabilidade social e da cidadania. Teve sua origem no Brasil, em meados dos anos 1970, pelos trabalhos primeiros de Ubiratan D’ Ambrósio, abrangendo o sistema de numeração, resolução de problemas, sistema monetário, entre outros. Ao estudar outros sistemas de numeração, por exemplo, se aprendem outros modos de pensar os números, valorizando a cultura de povos que tiveram – e alguns ainda têm – diferentes sistemas de numerações, ligados ao seu modo de pensar, produzir e viver. Assim, uma das dimensões da Etnomatemática é a valorização do conhecimento “do outro”, dando importância aos saberes popular. (KNIJNIK, 2000, p.71).

Alfabetização geográfica

Desafiados para elaborar uma sequência didática envolvendo alfabetização cartográfica, a ser relatada mais adiante, é importante sintetizar aqui algumas

reflexões imprescindíveis acerca dos fundamentos do trabalho docente nesta área, especialmente direcionado à EJA.

Nesse sentido, Archela e Pissinati (2007) afirmam que quando os alunos chegam à escola, eles já possuem noções cartográficas que são usadas em suas ações rotineiras. No entanto, esses saberes são usados de forma inconsciente e para que o professor desenvolva uma alfabetização cartográfica eficiente, deve partir dessas ações rotineiras para depois ir inserindo conceitos mais elaborados até chegar ao saber formal.

Portanto, a Cartografia é mais frequente na vida das pessoas do que elas possam imaginar. Ao se tratar dos conceitos que envolvem a representação gráfica, a referência não é apenas para os mapas usados nos livros ou no meio digital. O traçado de um campo de futebol, o trajeto do quarto até a cozinha, a vista vertical a partir da janela de um prédio, a posição da mesa do professor em relação às carteiras da sala de aula, tudo isso requer um mínimo de conhecimento sobre localização, projeção, proporção e simbologia. Ao contrário do que muitos estudantes pensam, não é na escola que eles começarão a adquirir conhecimentos cartográficos. Na verdade, eles já trazem uma bagagem de conhecimento empírico que apenas será transformado em conhecimento formal, mediante a conscientização sobre o seu uso e sua nomenclatura (ARCHELA, PISSINATI, 2007, p. 109)

Para essas autoras, trabalhar os conceitos de cartografia por meio de atividades lúdicas é uma maneira de tornar o ensino prazeroso, porque desperta interesse e grande envolvimento dos alunos. Essas atividades podem ser desenvolvidas em forma de aulas-oficinas dentro ou fora da sala de aula

Nesse contexto, para que o aluno tenha clareza na leitura de mapas, precisa aprender a ler as representações cartográficas de mapas e isso acontece a partir de um processo de alfabetização e da aprendizagem de construção de mapas, a partir de seu espaço de vivência. Dessa forma, a cartografia tem uma função prática no cotidiano das pessoas, seja por meio de um mapa, uma planta, ou de qualquer outra forma de representação. Ela serve tanto para organizar a vida do cotidiano, quanto para dominar territórios e populações.

Desse modo, o trabalho de orientação, localização e representação deve partir do espaço próximo para o distante, porém não de forma concêntrica, mas num cotejamento permanente entre essas duas instâncias. [...] o espaço próximo para ser

analisado precisa ser abordado em sua relação com outras instâncias espacialmente distantes. Nesse processo, a realidade é o ponto de partida e de chegada. De sua observação o aluno deve extrair elementos sobre os quais deve refletir e a partir disso ser levado à construção de conceitos (ALMEIDA, PASSINI, 2004, p. 12-13).

Ratificando a importância de se partir do espaço próximo, Oliveira e Torres (2007, p.166) afirmam que “numa proposta de alfabetização geográfica, deve-se priorizar os espaços vividos pelo aluno. Nesse sentido, o caminho de casa para a escola pode ser o primeiro espaço a ser mapeado pelos alunos”. Essa prática de mapeamento é chamada de mapa mental. Essas reflexões teóricas são importantes para sedimentar e ratificar a importância do trabalho na EJA com diferentes linguagens.

Experiências de pesquisas na EJA

Durante a disciplina, Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos foi realizada a apresentação de dois relatórios de pesquisa, sistematizados em uma dissertação de mestrado e em uma tese de doutorado. A dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores de jovens e adultos” (RODRIGUES, 2002) teve por objetivo identificar o repertório de saberes, conhecimentos e competências essenciais à atividade docente e, derivar recomendações capazes de favorecer a discussão e a renovação da formação inicial continuada dos professores de jovens e adultos. Os instrumentos de coletas de dados foram os questionários e as entrevistas coletivas. 122 professores de jovens e adultos participaram da pesquisa, 100% da população, isto é, todos os professores que, no primeiro semestre de 2001, lecionavam na Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande, no turno noturno, em 50 escolas, sendo 37 localizadas na zona urbana e 13 na zona rural.

Muitos desses professores trabalhavam dois turnos e a noite lecionava na EJA. Afirmaram que quando chegava à noite era inevitável não bater o cansaço depois de uma longa jornada de trabalho durante o dia. Contudo, se esforçavam para fazer o melhor na medida do possível, pelo fato de ser um trabalho que se identificavam bastante. Além disso, muitos ao chegarem à sala de aula, deparavam com alunos cansados e muitas das vezes desmotivados. Desse modo, não podiam chegar

apáticos para ministrar aula, pois isso desmotivaria ainda mais a turma. O esforço era evidente e os resultados pareciam positivos, situação constatada durante as visitas às escolas noturnas.

Mediante várias metodologias e técnicas de ensino que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, os docentes da pesquisa utilizavam com frequência a exposição do professor e do aluno, o estudo de textos e a conversação didática. Com relação aos recursos didáticos a maioria utiliza com frequência o quadro negro, jornais e revistas.

Com relação à formação específica para o ensino de EJA, a maioria não tem. Muitos começaram a lecionar até mesmo sem graduação completa. Outros até passaram por formação continuada específica para o ensino de EJA. Porém, afirmavam que os centros de formação deveriam pensar em formação inicial para a EJA, formando profissionais para a área, bem como a oferta de cursos de especialização. “Eu acredito que chegou o tempo da universidade aprender que educação de jovens e adultos tem que obter seu espaço”, assinala um dos professores entrevistados.

Diante isso, observa-se que todo o conhecimento que adquiriram na graduação e em formações continuadas deixa, ainda, muito a desejar quando se trata da formação para o ensino na EJA. A fala de uma professora deixa claro que é no dia a dia em sala de aula que eles aprendem, ou seja, com a experiência.

Outra questão apontada e discutida refere-se ao fato de qualquer pessoa mesmo sem formação para o magistério poder substituir o professor de EJA em sala de aula como se para essa tarefa não fosse preciso formação docente. Desse modo, a melhoria nas condições da oferta de EJA, bem como das condições gerais de vida, trabalho, salário, ensino e aprendizagem dos professores se faz extremamente necessária.

A tese de doutorado apresentada durante a disciplina, intitulada “Registro da atuação do movimento dos atingidos por barragens nos reassentamentos de Acauã: a alfabetização de jovens e adultos” abrangeu como problemática o analfabetismo e a subescolarização da população que foi excluída da educação no ensino regular e, a descontextualização e descontinuidade das ações educativas para jovens e adultos analfabetos, nos municípios paraibanos (MEDEIROS, 2010).

A pesquisa teve como foco principal a proposta educativa e a experiência com a alfabetização de jovens e adultos no contexto da mobilização de populações afetadas pela construção de barragens. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) trata-se de um movimento de mobilização contra a construção de grandes barragens, tendo em vista os grandes impactos socioambientais como o desequilíbrio ecológico e a desestruturação das atividades produtivas tradicionais do lugar. A pesquisa refletiu sobre o desenvolvimento do projeto geral de educação e o projeto de alfabetização de jovens e adultos do MAB.

Muitos jovens e adultos mais carentes se associaram a esse projeto e desfrutaram do que ele teve para oferecer. Mediante a pesquisa, no ano de 2005 a procura pelo movimento escolar do MAB foi acentuada. O número de matriculados foi grande. Houve desistências, porém, o número de concluintes ultrapassou o número de desistentes.

Com relação à operacionalização da proposta de alfabetização do MAB-nacional, pelo MAB-Paraíba, os municípios envolvidos foram Aroeiras, Itatuba e Natuba. O projeto de alfabetização da população desses municípios atendidos pelo MAB foi gerenciado pela coordenação geral do Coletivo de Educação do MAB e pela coordenação local dos militantes do MAB. O apoio financeiro aconteceu através de convênios firmados entre ANAB/MEC e ANAB/ELETOBRÁS.

A coordenadora do projeto afirmou que a proposta pedagógica foi repassada aos alfabetizadores em encontros de formações que eram ricos e dinâmicos. Os educadores eram pessoas engajadas no trabalho coletivo e que gostavam do que faziam. Os educandos eram jovens e adultos camponeses, pequenos proprietários, meeiros ou posseiros na grande maioria e, que tiveram seus lugares submergidos pela barragem de Acauã.

Segundo a coordenadora do MAB, a capacitação dos educadores apresentava um diferencial, pois todo o planejamento que idealizavam era voltado para a realidade do aluno. Além disso, os professores aprendiam a fazer o seu próprio planejamento. O planejamento didático partia das situações significativas extraídas da realidade das comunidades de Acauã, da experiência dos atingidos e das lutas e mobilizações do MAB.

As aulas aconteciam em casas improvisadas, cedidas ou alugadas e os recursos didáticos eram diversificados. Infelizmente, o programa foi descontinuado. O

Governo Federal repassou os convênios para as Prefeituras e o MAB não teve mais acesso. Dessa forma, tudo ficou mais difícil, pois as prefeituras não cediam espaço para os movimentos sociais e tudo passou a ser centralizado pelos órgãos gestores da educação dos municípios.

Em síntese, o projeto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pelo MAB-Paraíba pode ser considerado um exemplo de uma ação pedagógica contextualizada. As ações pedagógicas promovidas foram atreladas às especificidades e necessidades imediatas da população, respeitando ações conectadas por meio de um projeto de educação amplo e contextualizado.

Visitando escolas noturnas

Este tópico refere-se às visitas realizadas em duas escolas públicas municipais de Campina Grande, Paraíba, que oferecem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental durante o dia e a EJA no turno noturno. As visitas propostas e acompanhadas pelas professoras da área de aprofundamento, com o intuito de conhecer como o ensino e a aprendizagem na EJA se processa.

Felizmente, durante o semestre letivo, foi possível visitar a escola noturna, municipal da cidade de Campina Grande, Paraíba, situada no bairro do Jeremias. A gestora escolar se mostrou bastante solícita e receptiva prestando várias informações sobre o funcionamento da escola no turno da noite. Durante as visitas às salas, merece destaque a ótima recepção e a abertura das professoras e dos alunos para relatar suas experiências docentes e discentes. Em uma das salas visitadas funciona o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Projeto Esperança, coordenado por uma religiosa pertencente à Congregação das Irmãs da Misericórdia da Irlanda. Além da Freira estava presente a coordenadora pedagógica e a professora alfabetizadora.

O Projeto durante muito tempo não possuía nenhum vínculo financeiro com o Governo Federal, Estadual ou Municipal, e todos os recursos eram conseguidos via doações da Irlanda. Todavia, no dia da visita, elas estavam comemorando uma conquista, pois a Secretaria da Educação de Campina grande (SEDUC) havia assinado contrato com o projeto para o pagamento dos professores. Segundo as informações prestadas, desde 2004, a SEDUC disponibilizava o espaço físico para a

realização das aulas e também os alunos recebiam merenda escolar, por serem computados no Senso Escolar.

Assinala-se que as iniciativas na EJA têm como objetivo principal contribuir com a redução do índice de analfabetismo de jovens e adultos nas comunidades carentes, assim como favorecer a autoestima e o exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi muito interessante e oportuno ouvir alguns relatos dos alunos sobre o que os levou a não seguir nos estudos no tempo sequencial para a idade e o que fez eles entenderem que precisavam voltar à sala de aula, como também foi gratificante ouvir os relatos de satisfação deles por estarem ali, por aprenderem a ler, a escrever, pelo contato com os colegas, pela boa convivência com a professora.

Segundo a coordenadora do projeto, quanto à escolha do educador, buscaram-se pessoas da própria comunidade, que durante a seleção expresse a vontade de trazer consigo o amor fraterno e a vontade de estar ali e de aprender como educar, como alfabetizar. A formação é realizada a partir das bases teórico-metodológicas do método Paulo Freire e as alfabetizadoras vão para as salas sabendo que irão ensinar e aprender com os alunos, mediatizados pela leitura do mundo, para compartilhar o mundo lido e elaborar a problematização e exploração das palavras geradoras.

A professora da turma como também a coordenadora referiram-se aos educandos como pessoas simples, amáveis e agradecidas. Para elas é de grande alegria vê-los em sala e é contagiante a alegria deles ao descobrir o novo. São pessoas que não sabem ler e escrever, mas têm um conhecimento de mundo que generosamente compartilham e também ensinam às professoras. As palavras geradoras relacionam-se à vida dos sujeitos aprendizes, são pré-selecionadas pela equipe de educadores a partir do levantamento prévio feito na comunidade, para apreensão do universo vocabular. Tendo sido discutida e explorada em sala de aula, a palavra geradora e seu contexto são à base do processo de alfabetização.

Durante a visita do grupo, a professora alfabetizadora fez uma demonstração do seu trabalho e foi possível observar que são aulas dinâmicas e realizadas de acordo com a necessidade da turma. A professora conhecia a realidade vivida dos alunos, seus gostos, suas habilidades e suas dificuldades. Foi extremamente gratificante essa experiência, não somente em nível acadêmico, como também para a vida mesma, como seres humanos comprometidos com o processo de humanização.

Na segunda escola pública, foram realizadas três visitas. No primeiro encontro, foi possível conhecer as professoras e os alunos das duas turmas de EJA, bem como a dinâmica em sala de aula. Depois deste primeiro contato, conversamos com as professoras propondo o planejamento e a execução de uma sequência didática, a ser construída coletivamente. A partir desta conversa, a professora sugeriu trabalhar com a história do bairro de Bodocongó, onde a escola está localizada.

O planejamento da sequência didática foi iniciado na Universidade e concretizado na escola em dois dias de aula. Esta atividade envolveu a construção do mapa do bairro e uma oficina de memória, resgatando e registrando em vídeo as experiências vivenciadas por alguns alunos das duas turmas.

Estando na escola, conforme o planejado, a aula foi desenvolvida com a participação dos oito licenciados envolvidos, que exercitaram com êxito o trabalho em grupo. Após ter sido explicada a proposta da atividade, os alunos da EJA, selecionados anteriormente se retiraram da sala para a entrevista, que foi realizada, resgatando as experiências vivenciadas no bairro, relacionadas à infância, à adolescência e à vida adulta deles, observando as transformações ocorridas na vida e no bairro.

Para os alunos que estavam na sala, foi apresentado o mapa ampliado com as ruas do bairro de Bodocongó e cada aluno, por vez, localizou no mapa onde eles moravam, tomando como ponto de referência a escola. Depois foram construídas com eles as categorias cartográficas importantes para a leitura do mapa, que são: o título, a legenda e a escala. Como atividade de casa, os alunos deveriam desenhar o trajeto de casa para escola, que foi entregue na seguinte aula.

No terceiro e último encontro, apresentou-se aos alunos da EJA o mapa contendo as categorias cartográficas citadas anteriormente, mostrando a localização da residência de cada um deles. Em seguida, vários alunos apresentaram os seus desenhos com o trajeto pedido na aula anterior, explicando qual foi a estratégia e os pontos de referência utilizados para construí-los.

Logo após, foi exibido o vídeo das entrevistas concedidas pelos alunos da EJA, que estava sendo ansiosamente aguardado. Foi incrível, como eles prestaram atenção ao vídeo exibido e como as histórias de vida deles se misturavam com a história do bairro, a partir da ótica de mundo e das experiências vivenciadas por eles.

Por fim, é importante ressaltar, como as professoras da EJA norteavam a sua prática docente por meio do diálogo, visto que, durante a realização das atividades, elas ofereceram de forma dinâmica o suporte necessário, realizando uma ponte de comunicação entre nós e os alunos, a fim de que eles compreendessem melhor os conhecimentos trabalhados. Em suas intervenções, os alunos por sua vez confirmaram a importância e o valor do trabalho das professoras, que visivelmente são muito dedicadas e queridas por eles.

Vale ressaltar que a prática docente que se fundamenta na perspectiva da prática dialógica, permite ao sujeito desenvolver suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Nesta prática dialógica, os sujeitos, exercitam o respeito às posições do outro, o que favorece a formação da personalidade democrática. Nesse sentido, a prática pedagógica requer reciprocidade na atitude de fala e escuta, pois quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado, quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Essas situações proporcionam a ampliação das competências comunicativas necessárias para a convivência democrática na sociedade contemporânea, qualifica a relação docente-discente, pois o diálogo implica na ausência do autoritarismo (FREIRE, 2001).

Detalhando a experiência com a sequência didática nas turmas de EJA

Como indicado anteriormente, foram desenvolvidas duas atividades, um documentário construído a partir do relato da história de vida dos alunos e a construção de um mapa temático desenvolvido a partir dos dados de localização dos alunos.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, foi solicitado inicialmente aos alunos à atividade de construir o mapa mental do bairro, para depois ser construído o mapa temático. Tendo sido explicado o que é um mapa e os seus elementos, cada aluno informou seu bairro e a rua onde reside e que foram anotados. As informações foram necessárias para a construção do mapa no plano bidimensional, sendo que a cada identificação do local, foi sendo inserido um marcador.

Cada aluno informou sua localização, sendo chamados por proximidade das moradias e plotando os dados em um mapa impresso em folha A3. Em seguida, foi explicado o significado e construído o título para apresentar o mapa com informações para esse fim. O título foi “Localização das ruas dos alunos da EJA da escola municipal de campina grande”, escrito no cartaz por uma aluna.

A legenda foi construída, tendo sido explicado sua função, registrando o nome da rua e do aluno ao lado. O conceito e a função da escala também foram explicados. A cada etapa, foi realizado o registro no quadro para que os alunos acompanhassem. Também foi explicado que a ferramenta para acesso do mapa foi o Google Maps, considerado um “software de pesquisa e visualização gratuito desenvolvido pela empresa estadunidense Google, o mesmo fornece imagens de satélites e mapas de todas as partes da superfície da terra” (RÊGO; SERAFIM, 2015, p. 3).

Em seguida, foram socializados os desenhos com o trajeto casa-escola. Por fim, no último encontro foram apresentados o documentário e o mapa temático. Na ocasião, as turmas puderam ver como foi finalizado o trabalho com o mapa.

O mapa temático recebeu 22 dados equivalentes ao número de alunos que participaram da atividade, representados no mapa pelo símbolo triângulo. Cada ponto localiza a rua que o aluno reside e pode ser visto na legenda o nome da rua e nome completo do aluno. Os mapas foram trazidos para serem comparados e eles perceberem as diferenças entre o mapa confeccionado na sala e a versão final.

Dessa forma, a versão final materializou os dados trazidos por eles e estabeleceu a noção de pertencimento. Novas turmas podem surgir mais a deles está registrada, situada no espaço geográfico.

A experiência foi muito interessante por ter aproximado o aluno dos conteúdos conceituais ao concreto. Ao focar na compreensão das representações gráficas e cartográficas pelo aluno, pressupõe-se que ele seja capaz de localizar-se no espaço e representar o plano real no plano abstrato. Eles são dotados de experiências e elas foram trazidas representadas no desenho do mapa mental. Alguns ou não conseguiram ou não tiveram tempo de alcançar o objetivo da atividade que era desenhar mapa mental do bairro com o percurso de casa à escola. Mas, a maioria apresentou seu percurso satisfatoriamente e era possível acompanhar, com o mapa, tal caminho.

Quanto ao documentário, vale registrar que possibilitou conhecer o sujeito na sua essência. As histórias de vida narradas foram lições singulares e evidenciando o modo de vida dos alunos que participaram, refletindo a situação de muitos brasileiros.

Finalizada a atividade, percebemos que o aprendizado foi mútuo. Eles aprenderam que o documentário é uma forma de registro da história e tiveram suas histórias de vida apresentadas para as turmas. Ficaram felizes e pareciam realizados.

Em muitas falas os alunos ratificaram a importância do trabalho das educadoras, que sempre estão estimulando, compreendendo o tempo de cada um e o mais importante nutrindo o desejo de permanecer aprendendo, de cada aluno. O não desistir das professoras em relação a cada aluno nutre uma relação de amizade e dá ao professor o lugar político-pedagógico de decisões a serem tomadas em prol da qualidade de ensino, dando sentido às palavras de Freire (2015, p. 47), ao dizer “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Quanto à avaliação, percebe-se que eles são avaliados pelo trajeto percorrido, pelo que já sabem, gerando o sentimento e a certeza que estão aprendendo.

Articulando educação popular e movimentos sociais

Os professores da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos também organizaram uma mesa redonda composta por líderes de alguns movimentos sociais existentes no estado da Paraíba, estes apresentaram relatos de suas vivências marcadas pela luta e resistência. O evento foi à mesa redonda intitulada “Os excluídos com a história na mão: relatos de líderes de movimentos sociais na Paraíba”.

A primeira a se pronunciar foi à líder comunitária Luzia Maria Chagas Barbosa, que iniciou a sua trajetória no ano de 2005, participando de uma grande assembleia popular que contou com a presença de mais de dez mil pessoas, em Brasília, Distrito Federal, já tendo participado de mais de vinte assembleias na cidade de Campina Grande, reivindicando as autoridades por melhorias em quesitos como meio ambiente, saúde e segurança. Antes de ser participante ativa dos movimentos sociais, Luzia relatou que iniciou suas contribuições em uma pastoral operária, em seguida

em uma pastoral da saúde, ocasião em que levava remédios e multimisturas nutricionais para uma comunidade carente, durante quinze anos.

Atualmente, Luzia Maria completa quarenta anos de participação no movimento social, tendo como objetivo colaborar para a construção de um país unido e honesto. Para ela, a luta recente que enfrentam é pela perda de tudo aquilo que foi conquistado, através da atual conjuntura política. A líder comunitária encerrou sua fala ressaltando que, nos movimentos, há um pensamento e todos procuram sempre se capacitar.

Esse pensamento também é colocado por Gohn, quando fala sobre as práticas cotidianas dos movimentos sociais, destacando que

não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos preestabelecidos. Há princípios norteadores, assimilados por todo o grupo, que constroem a metodologia da ação segundo as necessidades que a conjuntura lhes coloca. O importante é estar junto, a construção é coletiva (GOHN, 2012, p.24).

Prosseguindo com os relatos, teve a oportunidade de fala o líder do movimento negro na Paraíba, Ariosvalber de Souza Oliveira. Ele iniciou a sua fala trazendo alguns dados e relembrando a história do Brasil como o país que importou mais de quatro milhões de africanos escravizados e, hoje, é considerado a segunda nação de maior contingência negra – um país de desigualdade e violência, onde são mortos mais de vinte mil jovens por ano, sendo 80% negros. O líder ressalta a importância do movimento negro como um movimento plural que defende e discute o currículo como um lugar de disputa, lutando contra o racismo estrutural.

Ariosvalber também destacou que ao longo de toda a trajetória, o movimento tem alcançado conquistas educacionais, pela publicação de diversas obras sobre a cultura afro e especializações nas universidades. O mesmo também fez à ressalva que uma das dificuldades enfrentadas é a criminalização dos movimentos sociais pelos governantes e pela elite em geral, nos dias de hoje.

Para Durkheim (1995), criminalizar seria “o ato que ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva”, porém, quando falamos em movimentos sociais, tal colocação não costuma acontecer, pois a constituição das leis se dá a partir dos interesses das classes dominantes. A criminalização passa a ser, portanto, uma luta por interesses. Ariosvalber de Souza conclui a sua fala destacando que, mesmo em

um contexto desfavorável, o movimento prossegue com força para lutar pela justiça social, pela democracia e pela igualdade.

Dando continuidade, a oportunidade foi dada ao líder do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Osvaldo Bernardo da Silva, natural da cidade de Aroeiras, atualmente residindo na cidade de Campina Grande. O líder do movimento relatou algumas de suas experiências e focalizou o seu discurso no fato de que a educação popular não existe sem os movimentos sociais. De acordo com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), as principais características da educação popular são

a valorização da cultura popular, a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade – a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino também seja pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade (CEDI, 1993, p. 272).

Segundo Osvaldo, antes de levar qualquer pauta para o governo, as pessoas envolvidas no movimento discutem de forma coletiva e acreditam numa educação popular para mudar a realidade, conforme acredita Paulo Freire, que roga por uma educação libertadora e conscientizadora, acreditando no processo de mudança de consciência dos indivíduos, orientada para a transformação dos mesmos e da sociedade onde vivem (FREIRE, 1970).

O Professor Jogersson, coordenador do curso de extensão na área de Engenharia Agrícola da UFCG, trouxe suas contribuições e experiências com os povos indígenas e com a comunidade Pedra de Santo Antônio, destacando que para um bom movimento social é preciso dedicação e uma visão humanizada. Ressaltou também a importância da aproximação da universidade com os movimentos sociais, para que essa parceria contribua para o avanço de uma sociedade que luta pelos interesses do povo.

O evento trouxe ricas experiências e reflexões acerca da necessidade de uma conscientização que caminha junto da ação, tomando por base as experiências

históricas passadas para a construção de um futuro de luta pela igualdade de direitos, buscando sempre o fortalecimento dos movimentos sociais, do processo civilizatório e da democracia plena.

Por fim, diante do exposto nessa seção, para nós, os alunos e os professores da área de aprofundamento em EJA, semestre 2019.1, o ganho foi imensurável. Tivemos a oportunidade de *in loco* conhecer e planejar atividades inspiradas no ideário de Paulo Freire, uma referência para a educação de jovens e adultos. Cada observação feita, cada escuta reafirmou em nós que o caminho para um ensino de qualidade, parte da concepção de ensino que se tem. O sujeito reflexivo só nasce no seio da escola, a partir de bons mediadores com uma prática pedagógica emancipadora, significativa por um sentimento de humanização e significado e de condutas compromissadas. A sensibilidade do educador nas turmas de EJA deve possibilitar aproximação e vontade de seguir adiante, atentando que enxergar o outro além de si mesmo é um desafio necessário.

A área de aprofundamento em educação de jovens e adultos foi de grande contribuição para nosso aprendizado, pois nosso olhar agora é mais amplo, pois sabendo do quanto é importante a educação para aqueles que não tiveram acesso à educação quando mais novos ou por outros motivos.

A vivência a partir da área de aprofundamento nós fez conhecer quem são os alunos, o professor, a prática pedagógica etc. Como também tivemos a oportunidade de fazer a relação dos estudos teóricos com a prática quanto da sala de aula da EJA, como também das experiências vivenciadas pelos líderes dos movimentos sociais.

Para nós, os alunos e os professores da área de aprofundamento em EJA, semestre 2019.1, o ganho foi imensurável. Tivemos a oportunidade de *in loco* conhecer e planejar atividades inspiradas no ideário de Paulo Freire, uma referência para a educação de jovens e adultos. Cada observação feita, cada escuta reafirmou em nós que o caminho para um ensino de qualidade parte da concepção de ensino que se tem. O sujeito reflexivo só nasce no seio da escola a partir de bons mediadores, de condutas compromissadas. Enxergar o outro além de si mesmo é um desafio, e a sensibilidade do educador nas turmas de EJA possibilita aproximação e vontade de seguir em frente.

6 . CONSIDERAÇÕES GERAIS

O curso de Pedagogia me proporcionou uma maior compreensão acerca da educação brasileira, me permitindo entender a grandiosidade e a importância do pedagogo na sociedade, e o quanto o curso é relevante para a formação de professores e cidadãos críticos, reflexivos e preparados para exercer a profissão.

O estágio é um momento essencial e indispensável para a formação em Pedagogia, pois proporciona aos futuros pedagogos o contato direto com a realidade das escolas públicas de ensino, consolidando a importância da pesquisa e intervenção na sua formação.

Posso afirmar que a experiência vivida nesses estágios, me oportunizou um conhecimento grandioso, além de contribuir para minha formação como docente, enfrentando diversos desafios, mas também enxergando as várias possibilidades de crescer como profissional. Desse modo,

o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano (GHENDI, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p.172).

Com isso, compreendo que estar mergulhado no mundo escolar, mesmo que por pouco tempo, me apontou questões que me fizeram refletir sobre qual tipo de profissional quero ser na prática educativa. Acredito que as discussões teóricas, bem como as experiências dos estágios, me fizeram ver o gestor e o docente como também o ser humano em sua atuação no mundo. Pois,

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p. 53).

Ou seja, é preciso acreditar na força da prática docente e na da educação como um todo, não só numa perspectiva de permanência, mas também de mudanças.

Em fim, a minha experiência no curso de Pedagogia, se constituiu de uma

prática formativa que foi para além da formação acadêmica, científica e profissional. Aprendi que ser um profissional da educação é muito mais que adquirir conhecimentos teóricos que me favoreceu a capacidade técnica de realizar atividades de ensino e pesquisa, mas que esse processo longo me mostrou que antes de tudo, aspectos como respeito, coletividade, valorização do outro, autonomia, conscientização e a reflexão sobre o mundo e as pessoas são grandes passos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipadora e significativa por um sentimento de humanização e significado.

REFERÊNCIAS:

- ADAMISKI, E. S. A. **O planejamento da ação didática**. 2011.
- ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas, SP: Papirus, Coleção Agere, 2001.
- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Caminhos da Geografia).
- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Caminhos da Geografia).
- AMORIM, E. **Organização do tempo e do espaço**. O Cotidiano no Centro de Educação Infantil. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. Acesso em: 28 de junho de 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa**. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, J. C. S. **Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis**. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.
- ARCHELA, R. S.; PISSINATI, M. C. **A Alfabetização Cartográfica: simples e prática**. In: ARCHELA R. S.; GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. del C. M. H. (Org.). **Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Humanidades, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/USAID/UNESCO, 2006)
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: [s.n.], 2000.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. Lei Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.
- BRASIL, lei n 13.146, de julho de 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros básicos de Infraestrutura da educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 15 de maio de 2006. Acesso em: 31 de maio de 2019.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília- DF: Senado, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 03 de junho de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília – DF, Novembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília-DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2017. Acesso em: 12 de junho de 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAMPINA GRANDE. **Regimento Municipal. Campina Grande**, PMCG, 2016.
- CARTAXO, C. **O ensino das artes cênicas na Escola Fundamental e Médio**. UFPB: João Pessoa, 2001.
- CARVALHO, R. S. de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil**. Revista Teias. v. 16, p. 124-141, abr/jun 2015. Acesso em: 28 de junho de 2018.
- CEDI – Centro Acadêmico de Documentação e Informação, **Tempo e Presença**, n.272, 1993.

- COELHO NETO, J. T. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CUNHA, S. R. V. da, LINO, D. L. [et al.] (Orgs.). **As artes do universo infantil**. -3 ed – Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CURY, C. R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DESLANDES, S. F.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. et.al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DIDONET, V. **Educação Infantil**. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991.
- DIDONET, V. **Não há educação sem cuidado**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano 1 n.1. Abr/jul. 2003.
- DURKHEIM, Emile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol.1. Tradução Dayse Batista; Revista técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre, Penso, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 50ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GALINA, I. de F.; CARBELO, S. R. C. **Instâncias Colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública**. 2007

- GARCEZ, A. **Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas**./Rosalia Duarte. Zena Eisenberg. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 2. maio/ago. 2011.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. In: Cap. 6: Estágio, pesquisa e produção do conhecimento na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2015.
- GOHN, MARIA DA GLÓRIA. **Movimentos sociais e educação**. – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KNIJNIK, Gelada. **A Etnomatemática na luta pela terra**. Matemáticas. Caderno de educação nº 1 Educação de Jovens e Adultos. 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed.rev.e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.
- LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica**. In: BORGES, S. A. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992.
- LUCKESI, Cipriano. Primeira constatação: escola pratica mais exame do que avaliação. In: Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEDEIROS, Edileuza Custódio Rodrigues de. **Registro da atuação do movimento dos atingidos por barragens nos reassentamentos de acauã: a alfabetização de**

- jovens e adultos. 2010. Programa de Pós-graduação em Educação (Política e práxis da educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- MEDEIROS, M. B. **Aisthesis: estética, educação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005. Acesso em: 27 de junho de 2018.
- MÉNDEZ, J. M. À. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- MENDONÇA. **Educação & Sociedade**. Estado Patrimonial e Gestão democrática do ensino público no Brasil. 2001.
- MENEZES, Marília Gabriela, SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Recife: Pro-posições, 2014, p. 45-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>> Acesso em: 5 de novembro de 2018.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **O desafio da pesquisa social**. Pesquisa social, teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 9ª ed. ampliada e aprimorada. São Paulo: Huncitec, 2006.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação infantil** / Janet R. Moyles; tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.
- OLIVEIRA, A. da C. B. de; TORRES, E. C. **Contos infantis para o ensino de geografia nas séries iniciais**. In: ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. delC. M. H. (Org). **Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Humanidades, 2007.
- OLIVEIRA, M. C. **Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. Pergaminho**. Patos de Minas, n. 2, 2001.
- OLIVEIRA, M. E. de. STOLTZ, T. **Processos afetivo-cognitivos de adolescentes**. Curitiba, 2010.

- OLIVEIRA, N. R. C. de. **O espaço do corpo na educação da infância**. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1, jan/abr. 2008.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil** / Zilma Ramos de Oliveira (org.) várias autoras. São Paulo: Biruta, 2002.
- PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.
- PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.
- PRADO, E. Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: EDUFAL, 2012.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UFCG. Campina Grande, 2013.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ,1998.
- RÊGO, Eduardo Ernesto do; SERAFIM, Maria Lúcia. **A utilização dos aplicativos google maps e google Earth no ensino de geografia**: múltiplas possibilidades. In. II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. II. 2015, Campina Grande, Anais. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revista/conedu/trabalhos/Trabalho_EV045_MD1_SA4_ID1946a8052015200043.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2019.
- RIBEIRO, E. C. da **A prática pedagógica do professor na perspectiva de vigotsky**. Universidade Candido Mendes. Instituto a Vez do Mestre Psicopedagogia. Rio de Janeiro/Tijuca, 2007.
- RINALDI, C. Reggio Emilia: **a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, Edileuza Custódio. **Formação de professores de jovens e adultos**. 2002. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação -UFPB, João Pessoa - PB.
- SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino aprendizagem da língua materna. - Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, - 2006.

- SHIROMA, Eneida Oto. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores**; Florianópolis: Perspectiva, v 29, 2011.
- SILVA, A. C. et al. **A leitura do texto didático e didatizado**. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
- SÍVERES, L. **Saberes necessários para o pleno desenvolvimento do educando**. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, 2014.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, A. **A educação pela arte e arte na educação, drama e dança**. 2ª V. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- UFCG, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campina Grande: UFCG, 2008.
- UFCG, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campina Grande: UFCG, 2009.
- UFCG, **Projeto Político Pedagógico**. UAEI, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade Acadêmica de Educação. **Resolução** nº 1, de 15 de junho de 2010. Pedagogia. Campina Grande, 2010.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível**. São Paulo: Papirus. 1995.
- VEIGA, I. P. A. Escola: **Espaço do projeto político- pedagógico**. In: REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YENAWINE, Ph. **Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual**. In: FRÓIS, JOÃO Pedro (Ed.). Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, Acesso em: 25 de junho de 2018.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.