



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS**

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: possibilidades de (re)significação da
identidade do “eu pedagogo”**

MONTEIRO – PB
2014

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: possibilidades de (re)significação da
identidade do “eu pedagogo”**

Monografia apresentada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em parceria com Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento à exigência para conclusão da graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

MONTEIRO – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M929e Moura, Ronnie Wesley Sinésio.

Estágios supervisionados [manuscrito] : possibilidades de (re) significação da identidade do 'eu pedagogo' / Ronnie Wesley Sinésio Moura. - 2014.

61 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - PARFOR) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Departamento de Letras".

1. Estágio Supervisionado. 2. Pesquisa. 3. Observação e Intervenção. 4. Mapas Conceituais. I. Título.

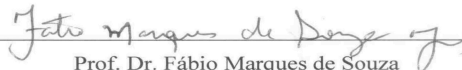
21. ed. CDD 371.42

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

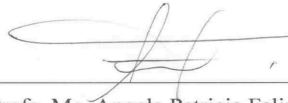
**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: POSSIBILIDADES DE
(RE)SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO “EU PEDAGOGO”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Ciências
Humanas e Exatas da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial
para conclusão do curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Aprovado em 26 de Julho de 2014.



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Orientador(a)



Profª. Me. Angela Patricia Felipe Gama
Examinador(a)

Dedico à minha esposa, Whadja Nascimento Oliveira, e à minha filha, Ísis Lorena Nascimento Moura, por todo carinho, força e incentivo dispensados a mim.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ser minha fortaleza e meu refúgio, com Quem posso contei em muitos momentos dessa caminhada.

Aos nossos pais, por todo carinho, amor, confiança e apoio a nós dedicados.

Aos nossos irmãos pelo orgulho e respeito dedicados.

Aos nossos filhos e cônjuges, que mesmo sabendo da ausência incentivaram a não desistir.

Amamos vocês!

Ao nosso orientador Fábio Marques de Souza, por toda sabedoria, alegria, respeito e atenção.

A todos os professores e alunos que participaram e contribuíram para nosso crescimento pessoal e profissional.

Aos nossos colegas de curso, pelos momentos que juntos vivemos nessa caminhada.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho

Não posso ser Professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha Prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.

Paulo Freire

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie-se nisso os seus ensinamentos.

David Ausubel

RESUMO

O curso de Pedagogia, do qual faço parte, oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor em parceria com Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, é constituído por pessoas que já atuam nas várias esferas da Educação. Dessa maneira, o Estágio Supervisionado, um dos componentes curriculares do curso, apresenta-se como oportunidade de ressignificação das identidades e como proposta de formação continuada, mas nesta monografia apresenta-se, sobretudo, como possibilidade de fazer Pesquisa. Dessa maneira, este trabalho objetivou analisar as observações e intervenções dos Estágios Supervisionados a fim de oportunizar a (re)significação da identidade do professor que já está atuando em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em uma modalidade denominada Pesquisa Narrativa, em que narro minhas experiências (observações e intervenções) e reflexões ao longo do Estágio Supervisionado. Do ponto de vista teórico busquei apoio em autores como Gatti (2007), Telles (1999), Pimenta e Lima (2011), Freire (2011), Castro (2007), Kramer (2012), Weffort (1996), Joseph Novak (2000), dentre outros. Assim sendo, organizamos este trabalho em três capítulos que versam acerca da Gestão democrática, da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental, respectivamente. Neste último realizamos uma intervenção utilizando mapas conceituais e depreendemos que estes podem ser utilizados pelos alunos como recurso para que eles aprendam a aprender. Os resultados foram positivos e a partir deles inferimos que o Estágio Supervisionado pode propiciar a construção de novos conhecimentos, além, é claro de (re)significar nossas identidades.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pesquisa. Observação e Intervenção. Mapas Conceituais

ABSTRACT

The course of Pedagogy¹ - that I participate in - is constituted by people who already operate in various spaces within the educational system. Thus, one of the components of the course curriculum - the supervised teaching practice – appears as an opportunity to find new meanings to the pedagogues' identities, and as a proposal for continuous teachers' training. In this monograph, however, the practice is treated mainly as an opportunity to carry out research. The objective of this study is to analyze the observations and interventions made during the supervised teachers' practice, in order to enable (new) meanings to the identities of teachers that already work in schools. It's a qualitative research in a modality called Narrative Research, where I report my experiences (observations and interventions) and reflections along the supervised teaching practice. From the theoretical point of view, I found support in authors like Gatti (2007), Telles (1999), Pimenta and Lima (2011), Freire (2011), Castro (2007), Kramer (2012), Weffort (1996), Joseph Novak (2000), among others. The study is organized in three chapters that discuss Democratic Management, Early Childhood Education, and the first phase of the Fundamental Education, respectively. In the first phase of Fundamental Education I made an intervention using Concept Maps and I inferred that these can be used by the students as a resource to make them learn how to learn. The results were positive and based on them, I infer that the supervised teaching practice can propitiate the construction of new knowledge, and, of course, give new meanings to our professional identities.

Key words: Supervised Teaching Practice. Research. Observation and Intervention. Concept Maps.

¹ Offered by the National Plan for Basic Education Teachers' Training – Parfor, together with the State University of Paraíba – UEPB.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
Objetivo Geral	11
Objetivos Específicos	11
Metodologia da Pesquisa	11
<i>Lócus</i> da pesquisa: Aspectos históricos.....	12
Caracterização da Escola	13
Organização do trabalho.....	17
CAPÍTULO I.....	18
A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM QUESTÃO	18
1.1 Gestão Democrática: autonomia e descentralização	19
1.2 Projeto Político-Pedagógico, documento vivo construído coletivamente.....	22
CAPÍTULO II.....	27
A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.1 Integração entre o educar, o cuidar e o brincar.....	29
2.2 Meu percurso na Educação Infantil: observação e regência.....	30
CAPÍTULO III	37
O ENSINO FUNDAMENTAL I: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	37
3.1 A Observação: primeiro percurso.....	37
3.2 A Intervenção: segundo percurso	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS.....	56
Anexo 1: MC sobre as plantas construído pelos alunos	57
Anexo 2: MC sobre Sistema Respiratório construído pelos alunos do grupo 1	58
Anexo 3: MC sobre Sistema Respiratório construído pelos alunos do grupo 2.....	59

INTRODUÇÃO

Os Estágios Supervisionados, que enfoco nesse trabalho monográfico, correspondem a um Componente Curricular do curso de Pedagogia e às atividades que desenvolvi numa escola da rede pública de ensino no que diz respeito à Gestão Escolar, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, LDB, 2013, p.35).

Os Estágios Supervisionados que realizei possui um formato diferenciado daqueles que costumamos ver nos cursos de licenciaturas regulares, pois faço parte do Curso de Pedagogia em regime especial oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, desenvolvidos no Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro no município de Monteiro – Paraíba. Para tanto, realizei três estágios, a saber: Gestão Escolar, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em cada um desses empreendi observação e intervenção, com exceção do de Gestão Escolar em que não desenvolvi intervenção, no entanto, ofereci, em parceria com um amigo de turma, uma contribuição a Escola que foi construir o histórico dela para compor o Projeto Político Pedagógico, à época, em construção.

As atividades de estágio possibilitaram-me a oportunidade de colocar em prática o que aprendi na teoria nas salas de aula da academia, pois de acordo com Freire (2011), é fundamental diminuir a distância entre o discurso e prática, de tal forma que, num dado momento, o discurso se confunda com a prática. Tentei assim, minimizar a distância que há entre esses pólos tão diferentes, cada um com suas especificidades, mas também tão complementares. Ademais, “Ser professor é algo que o estudante deve desenvolver na prática, tornando essa trajetória cada vez mais objeto de uma opção consciente e crítica, respaldada em um compromisso político democrático e em uma competência profissional qualificada” (CURY, 2003, p.113).

No entanto, uma das peculiaridades desta turma de Pedagogia é o fato de a maioria já se encontrar em sala de aula. Por isso, muitos foram os questionamentos que emergiram em nossas discussões, dos quais posso destacar o seguinte: por que nós que já estamos em sala de

aula precisamos realizar um Estágio Supervisionado? De acordo com Pimenta e Lima (2011), o Estágio Supervisionado apresenta-se como possibilidade de ressignificação da identidade e como proposta de formação continuada. Sendo assim, tenho a oportunidade de repensar minhas práticas embasadas em teorias que fundamentam meu trabalho. Nesse sentido,

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho (PIMENTA; LIMA, 2011, p.127).

Ademais, acredito que o Estágio Supervisionado pode se apresentar como pesquisa. Para tanto, é preciso uma nova postura do estagiário frente ao conhecimento que não é uma verdade capaz de explicar todas as situações observadas. Deve prevalecer uma investigação entre as explicações existentes e as que a realidade impõe para a produção do conhecimento novo. Dessa maneira, segundo Pimenta e Lima (2011), conceitos como o de profissional reflexivo, contextos institucionais capazes de produzir conhecimento e profissional crítico-reflexivo contribuíram para o desenvolvimento dessa perspectiva. Isso implica em limites político, de formação inicial e teórico-metodológico, no entanto, é preciso identificá-los para tentar superá-los. Diante dessa perspectiva,

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p.46).

Sendo assim, desenvolvi meus Estágios Supervisionados na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Brisa Nunes Braz. Nesse momento, tive a oportunidade de acompanhar de perto a realidade da Gestão Escolar e das salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, durante a observação e a regência/intervenção numa escola pública do município de Monteiro-PB, que, apesar das dificuldades, procura oferecer um ensino de qualidade a comunidade local.

Com base nas discussões e reflexões acerca do Estágio Supervisionado, aqui entendido como pesquisa, elenquei os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as observações e intervenções dos Estágios Supervisionados, aqui entendido como possibilidade de pesquisa, a fim de perceber se estes oportunizaram a (re)significação da identidade do professor que já está atuando em sala de aula.

Objetivos Específicos

- Evidenciar a Gestão Escolar Democrática e o Projeto Político Pedagógico de acordo com as observações realizadas no primeiro estágio;
- Refletir acerca da observação e intervenção realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- Propor a utilização de Mapas Conceituais no Ensino Fundamental como uma possibilidade para que o aluno aprenda significativamente.

Metodologia da Pesquisa

De acordo com Gatti (2007), o método não é abstrato, mas vivo e se apresenta em minhas ações, organização de meu trabalho de investigação e na forma como percebo o mundo. Por isso, nessa pesquisa não trato do que ouvi dizer ou li nos livros somente, mas do que é vivenciado e sentido a cada momento nas salas de aula, claro, sem desprezar a rigorosidade científica que confere credibilidade ao meu trabalho.

Ademais, preciso me planejar, traçar os caminhos de meu trabalho sem esquecer-me de perceber o mundo, o outro, mas também de me perceber. Entendo que a relação entre esses três elementos (eu, o outro e o mundo) dá-se de forma dialógica e que haverá uma afetação simultânea que influenciará minhas construções. Nesse sentido,

Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir conhecimento. Nesse âmbito, setores onde a pesquisa e a teoria levaram à constituição de referenciais específicos, mais claros e mais fortes, suportam o levantamento e a sustentação de novas ideias, questões, hipóteses de trabalho e os meios de investigá-las (GATTI, 2007, p.44).

A minha proposta de pesquisa, que “[...], pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2011, p.19),

trata-se de uma pesquisa qualitativa em uma modalidade denominada Pesquisa Narrativa. Dessa maneira,

A Pesquisa Narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida [...] (TELLES, 1999, p.81).

Esta modalidade de pesquisa apresenta-se como possibilidade de emancipação na formação de professores, pois, “Tal prática abre espaços aos seus participantes para a construção de um autoconhecimento, o conhecimento de sua subjetividade em relação direta com o conhecimento de sua própria prática profissional” (TELLES, 1999, p.83).

No que diz respeito aos instrumentos de coleta das histórias da gestora e das professoras observadas durante o Estágio Supervisionado, vários foram os instrumentos utilizados, no entanto, em nosso trabalho quero enfatizar as notas de campo, que são “As anotações dos professores pesquisadores sobre o que vêem na escola [...], suas reflexões, assim como o que necessitam fazer durante a pesquisa contribuem para o corpo de dados do trabalho” (TELLES, 1999, p.88).

Sendo assim, este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal na cidade de Monteiro – PB. Desta maneira, achei pertinente apresentar o *lócus* de pesquisa, trazendo, inicialmente, uma contextualização histórica da instituição e, depois, caracterizando-a com a finalidade de situar histórica e espacialmente o leitor.

Lócus da pesquisa: Aspectos históricos

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Brisa Nunes Braz foi fundada em 25 de fevereiro de 1994. Nesse período, o Prefeito era o senhor Antônio de Sousa Nunes e a Secretária de Educação do Município a senhora Alba Lígia Nunes de Paiva, filha do prefeito. O nome da Escola foi uma homenagem a Brisa Nunes Braz, neta do prefeito vigente, que falecera com apenas um ano e poucos meses de vida.

A Escola surgiu com o propósito de aglutinar todas as Escolas Municipais da zona urbana, a saber: Grupo da Vila Santa Maria, Grupo da Vila Popular, Grupo Escolar Delfino M. Sobrinho, Escola Municipal São Vicente de Paula, Grupo Escolar Manoel F. de Vasconcelos, Grupo Escolar Joaquim Rangel Torres, Grupo Escolar Francisco de Alcântara Torres e Grupo Escolar José de Araújo Valença.

Para acolher os alunos das Escolas e/ou Grupos acima citados, não foi construído um novo prédio, mas utilizado o espaço onde funcionava o SENAI, localizado à Rua Abelardo Pereira dos Santos, 138, que dispunha de um terreno com área total de 2265 m² e uma área construída de 975 m².

A primeira diretora, Maria de Fátima Martins, assumiu a administração da Escola de 1994 a 1995. Deixou a direção porque havia sido eleita diretora de uma escola Estadual de Monteiro - PB. Nesse momento, a senhora Maria de Fátima indicou a senhora Maria Marta Anastácia de Lira para assumir a direção da Escola. A indicação foi aceita e a senhora Maria Marta Anastácia de Lira administrou a Escola no ano de 1996 dividindo as tarefas com a vice-diretora Gecira Rodrigues de Almeida Silva. Mais tarde, passaram por esta Escola outras diretoras, a saber: Genilda Rodrigues de Almeida Falcão, Ivanize Maria Ferreira Cavalcante, Sônia Maria Antão, Maria do Socorro e Maria Amélia Caldeira de Oliveira.

A Escola, durante muito tempo, funcionou onde, atualmente, é a Escola Municipal Maria do Socorro Aragão Liberal. No presente momento, desenvolve seu trabalho em um prédio próprio que fica localizado a Avenida Sebastião Aquino Bezerra, 25 – Centro, Monteiro-PB e oferece Educação Infantil a um total de 56 alunos e Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano) a 321 alunos, como níveis e modalidades de ensino distribuído em dois turnos, matutino e vespertino.

Atualmente, a Escola encontra-se sob a direção de Maria Amélia Caldeira de Oliveira que conta com o apoio de Sílvia Lourdes Mendes Caldeira e Darcineide Caldeira, uma equipe técnica envolvida, um corpo docente qualificado e uma equipe de apoio comprometida. Com uma história de trabalho prestado, há mais de 19 anos a Escola contribui diretamente com a rede municipal para o desenvolvimento social e educacional da comunidade monteirense.

Caracterização da Escola

No que concerne à estrutura física, a Escola apresenta as seguintes instalações: 01 (uma) diretoria; 1(uma) secretaria; 1 (uma) sala de professores; 1 (uma) biblioteca, também utilizada como sala de vídeo; 1 (um) laboratório de informática, utilizado também como sala de multimídia; 1 (uma) brinquedoteca; 7 (sete) salas de aula; 1 (um) almoxarifado, 1 (um) depósito de material de limpeza; 1 (uma) despensa; 1 (um) recreio coberto; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) área de serviço; 1 (um) sanitário para funcionários e 4 (quatro) para alunos. Os espaços apresentam-se adequados para o funcionamento, embora não apresentem as dimensões

desejadas pela gestora escolar, pois ela alega que os espaços são muito pequenos, em sua maioria. Estas instalações referem-se à situação atual do prédio.

As salas onde funcionam as turmas de Educação Infantil e o Ensino Fundamental I possuem mobiliário adequado para as crianças dessa faixa etária, espaço físico com tamanho suficiente além de arejado e com boa iluminação. No entanto, por causa do clima local as tardes, turno em que realizei os estágios, foram de muito calor. Além disso, as salas de aula são ornamentadas com material produzido pelas professoras, com destaque de um espaço denominado como “Cantinho da leitura”, onde são dispostos vários livros para que os alunos tenham acesso e contato com diversos tipos e gêneros textuais.

Na brinquedoteca, a Escola possui materiais didático-pedagógicos como globos terrestres, sólidos geométricos, teatro de fantoches e jogos lúdicos, que contribuem para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. No que diz respeito aos jogos lúdicos, destaco os seguintes: fazendo cálculos, loto numérica, dominó completando a história, jogo das letras, dominó de multiplicação, torre inteligente, alfabeto ilustrado, soletrando, dentre outros. Infelizmente, estes materiais ainda são pouco utilizados pelas professoras.

O quadro de pessoal da EMEIF Brisa Nunes Braz é formado por uma diretora e duas funcionárias que a auxiliam. Possui uma supervisora educacional. O corpo docente é constituído por treze professores. A escola ainda possui uma secretária, quatro auxiliares de serviço, um agente patrimonial, uma inspetora de alunos, duas merendeiras, um agente de portaria adaptado para vigilante e um auxiliar de serviço que também presta serviço como porteiro. Ademais, onze monitores prestam serviço a esta Escola pelo Programa Mais Educação.

Quero destacar que os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I desta escola são todas mulheres, professoras. Destas, nove possuem curso superior com licenciatura em pedagogia, das quais duas possuem especialização em psicopedagogia; duas possuem licenciatura em história; e as outras duas possuem licenciatura em história e matemática, mas também especialização em psicopedagogia. Nesse sentido,

A constatação de que essa profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino, quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais dessas instituições, significa a compreensão que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade, [...] (CERISARA, 2012, p. 143).

Dentre os serviços disponibilizados pela Escola, destaco a merenda escolar, além de serviços odontológicos e oftalmológicos, nesse caso, em parceria com a Secretaria Municipal

de Saúde que oferece um serviço de triagem, orientação e prevenção com os alunos. No que concerne ao serviço oftalmológico, depois da triagem, é feito um encaminhamento ao profissional competente que realiza o exame, e, caso precise de óculos, a doação é feita pela Secretaria de Saúde Municipal.

No que tange aos recursos utilizados pela Escola, evidencio o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) e o Programa Mais Educação – Educação Integral. A Escola recebe estes diretamente do Governo Federal para despesas com materiais permanentes para a escola, como por exemplo, arquivos, utensílios para cozinha etc., e não-permanentes como material didático ou pequenas reformas nas estruturas físicas da escola. Os recursos são oriundos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e em parceria, principalmente, com os professores e membros dos conselhos da escola são combinados a destinação destes, no intuito de minimizar pequenas dificuldades que aparecem no cotidiano escolar.

Percebi assim, mesmo que timidamente, a escola conquista espaços no que diz respeito às políticas educacionais, no entanto, precisa avançar mais. Principalmente, no que tange às relações sociais, pois “Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização” (VEIGA, 1998, p.1).

A Escola apresenta um Conselho Escolar e uma Associação de Pais e Mestres que contribuem para o seu crescimento. De acordo com Veiga (1998), estas estruturas organizacionais condicionam tanto a configuração interna da escola, como o estilo de interação com a comunidade. A referida Escola não possui Grêmios Estudantis, nem Conselho de Classe regulamentado, no entanto, ao final dos bimestres são feitas reuniões para avaliar o rendimento, o desempenho dos alunos, os problemas relacionados à distorção idade-série e as disciplinas críticas.

Apreendi que na Escola a distorção idade-série é bem reduzida e em relação às disciplinas críticas são citadas as de Língua Portuguesa e Matemática. Na tentativa de reduzir a evasão e de melhorar o rendimento desses alunos, principalmente nas disciplinas citadas, os professores realizam alguns projetos pedagógicos, que:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados

pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA ; BARBOSA, 2006, p.12).

Para desenvolver um trabalho que vise diminuir problemas como evasão, melhorar o rendimento de disciplinas críticas e desenvolver uma pedagogia de projetos necessita-se de parcerias. Essas parcerias devem acontecer interna e externamente, principalmente, com a Secretaria de Educação. Nesse sentido, a gestora avalia como excelente a relação com a Secretaria de Educação porque esta discute projetos e ouve a opinião da escola, fornece apoio técnico e financeiro e oferece formação continuada aos professores. A gestora afirma o seguinte: “Mantemos uma excelente relação com a Secretaria porque podemos, falar, discutir, opinar e na maioria das vezes somos ouvidas e atendidas” (AMÉLIA, 2013). Além dessa parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Escola realiza outras com o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), porém a gestora não especifica quais os tipos.

No que tange a relação com a comunidade a gestora avalia como excelente. Ela afirma: “A relação com a comunidade é excelente, embora deixe a desejar para com o nosso alunado o apoio pedagógico em casa e a falta de compromisso com a maioria dos alunos que os responsáveis não têm” (AMÉLIA, 2013). Contrapondo- se a essa ideia, certifico que,

A contribuição dos pais pode não ter base teórica, mas, certamente, trará angústias, desejos e medos que eles sentem em relação à vida escolar de seus filhos. Trará sentimentos que, se até aquele momento não influenciavam diretamente a organização da escola por não estarem nela envolvidos, exerciam influência sobre a motivação com que mandavam as crianças para a escola e as matriculavam. Além desse aspecto, é possível que os pais ressignifiquem o olhar que a escola, principalmente por meio do professor, possui em relação à prática pedagógica e a organização. O olhar que vem de fora proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daquele que convive diariamente naquele espaço (LONGHI; BENTO, 2006, p. 176).

A relação com a família não deve resumir-se ao acompanhamento que devem ter em casa com os filhos/alunos, pois muitas vezes os pais não apresentam o mínimo de instrução. Cabe a Escola orientar as diversas maneiras de como os pais podem ajudar, evidenciando que a contribuição que eles podem oferecer não se resume aos conteúdos escolares. E quando me refiro à comunidade não me restrinjo somente à família, mas toda a comunidade em que a Escola está imersa. Para tanto, os gestores escolares desempenham um papel importante nessa reflexão que envolve toda comunidade escolar. Mas, faz-se primaz que a escola apresente uma gestão democrática para oportunizar a participação e a contribuição de todos os envolvidos no processo de construção das aprendizagens dos alunos.

Organização do trabalho

Esse trabalho monográfico está organizado em três partes principais, além dessa introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo evidencio a Gestão da Educação Escolar. Dessa maneira, inicio refletindo acerca da importância da autonomia e da descentralização na Gestão Democrática e, finalizo esse primeiro momento, trazendo uma discussão acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como um documento vivo e que deve ser construído coletivamente.

No capítulo 2, reflito e discuto acerca da Educação Infantil com destaque para a necessidade da integração entre o educar, o cuidar e o brincar. Além de apresentar o nosso percurso nesse nível de ensino que se deu a partir de minha observação e intervenção.

No último capítulo, trato do Ensino Fundamental. Para tanto, na observação, mesmo entendendo que todas as disciplinas são relevantes, optei por refletir acerca de três, a saber: Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. No que tange a intervenção enfatizei o Ensino de Ciências Naturais e apresentei os Mapas Conceituais, embasados na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), como uma proposta para que os alunos aprendam significativamente.

E para finalizar este trabalho monográfico, apresento as considerações finais acerca dessa experiência vivenciada a partir do Estágio Supervisionado.

CAPÍTULO I

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM QUESTÃO

O processo educacional é dinâmico e complexo. Todos os dias em nossas escolas milhares de crianças chegam munidas pela curiosidade de aprender coisas novas. Na escola, além da expectativa de novos conhecimentos e da formação do ser humano, existem saberes e experiências que são tecidos em espaços que não se restringem a sala de aula, a saber: corredores, pátios, arredores da escola, família dentre outros, pois entendo que,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p.9).

Dessa maneira, não posso esquecer que de casa, das comunidades onde vivem, esses sujeitos trazem múltiplas e diferentes experiências. Somando e misturando tudo isso, tenho ingredientes que fazem parte da aprendizagem do aluno que é de responsabilidade de todos, principalmente, dos que constituem o sistema educacional sistematizado, formal. Para tanto, “[...], a verdadeira aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender” (ANTUNES, 2002, p. 29).

Nesse sentido, as políticas educacionais e a gestão escolar têm oferecido contribuições para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é primordial considerar e co-responsabilizar todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar com a finalidade de que contribuam ativamente na construção do conhecimento daqueles que são os protagonistas desse contexto, os alunos. De acordo com Freire (2011), ter esperança não significa cruzar os braços e esperar, mas mover-se na luta. Nessa perspectiva, todo coletivo escolar deve se fazer presente para que se sinta não somente ator, mas também autor dessa construção, contribuindo assim, para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos.

Sendo assim, neste primeiro capítulo, apresento uma discussão acerca da gestão democrática como forma de autonomia e descentralização do trabalho escolar e, logo em seguida, discuto a respeito do projeto político-pedagógico (PPP) enquanto documento vivo, construído coletivamente.

1.1 Gestão Democrática: autonomia e descentralização

Assim, a gestão escolar voltada para a transformação social contrapõe-se à centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada (BRASIL, 1991, p.30).

Historicamente, nosso sistema de gestão escolar está relacionado com os modelos sócio-econômicos e culturais estabelecidos pelas sociedades. Se me reporto, a exemplo, ao período pós-guerra, década de 50, noto que o intervencionismo estatal se firmava em contraponto ao liberalismo. Nesse momento, a administração era totalmente burocratizada, caracterizada pela centralização e hierarquização. Nos anos 80 esse modelo burocrático é substituído pelo modelo gerencial, imposto pelo neoliberalismo. Na escola não foi diferente. Nesse sentido,

No campo educacional, percebem-se as mudanças que ocorreram na gestão a partir do novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos. Esse modelo é relativamente novo e, apesar de as estratégias descentralizadoras estarem presentes, apresenta uma grande dificuldade de operacionalização, uma vez que a cultura predominante na escola é permeada por uma cultura burocrática, com a gestão centralizada na figura do diretor [...] (CASTRO, 2007, p.139).

Na Escola em que realizei o estágio a seleção do gestor é feita através de indicação do prefeito municipal. Quando perguntei a gestora o que ela entendia por gestão democrática ela afirmou que “é uma forma de administrar uma instituição em que possibilite a participação, a transparência e a democracia entre todos que integram a comunidade escolar” (AMÉLIA, 2013). Diante desse contexto, podemos dizer que existe uma gestão democrática na referida escola? A gestão democrática e, conseqüentemente, a descentralização da gestão está relacionada somente às eleições diretas? De acordo com Borges citado por Castro (2007), a descentralização da gestão ocorre com a transferência de poder decisório para conselhos escolares compostos por representantes das comunidades e a eleição direta dos administradores educacionais.

A gestão democrática pressupõe autonomia e descentralização. Não está relacionada somente ao gestor como nos é ideologicamente apresentado pelo modelo burocrático. Cabe ao gestor escolar tentar estabelecer a unidade e integração entre todos que compõem a comunidade escolar a fim de romper com essa perspectiva centralizada, hierarquizada e que visa somente resultados. Deve-se ampliar o foco de tomada de decisões para que toda a comunidade escolar participe. No entanto, essa não é a realidade de todas as escolas, pois,

[...], em algumas escolas, as decisões concretas, de caráter administrativo e pedagógico, ainda estão pautadas nas velhas relações autoritárias, na maioria das vezes centralizadas na figura do diretor e de um grupo muito pequeno da comunidade escolar, na sua maioria professores, ficando ainda muito restrito à participação dos pais, dos alunos e dos funcionários [...] (CASTRO, 2007, p.138).

A gestão democrática deve ser vivenciada pela participação coletiva de todos que integram a escola, a saber: gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, demais funcionários, alunos e pais. Inclusive, deve ultrapassar os muros da escola, chegando à comunidade em geral para que todos se percebam como partícipes das decisões para uma construção de uma escola de qualidade. Esse tipo de gestão deve ser entendido “[...], como a participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responde aos anseios da comunidade [...]” (CONCEIÇÃO *et al.*, 2006, p.1). Isso implica parcerias, colaboração, de tal maneira que todos se sintam (co)responsáveis pelo processo educativo de sua comunidade. A Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, em seu artigo 14 pressupõe que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2013, p.15).

Para ampliar minha percepção acerca do conceito de gestão democrática, numa perspectiva daqueles que compõem a escola, perguntei a três funcionários (secretário escolar, auxiliar de serviço e merendeira) o seguinte: O que vocês entendem por gestão democrática? Como vocês contribuem para que a gestão democrática se efetive? Obtivemos as seguintes respostas:

FUNCIONÁRIO I - Gestão democrática é fazer um trabalho em que todo mundo dá uma contribuição, com uma ideia ou experiência. Aqui temos uma gestão democrática, pois nas datas comemorativas e compras do PDDE elas buscam saber dos funcionários o que está faltando. As decisões ficam a critério dos professores e diretoras, depois é que nos avisam para saber em que podemos ajudar. Contribuo para uma gestão democrática cumprindo com meu serviço e com algumas ideias quando solicitado.

FUNCIONÁRIO II – Gestão democrática é uma coisa importante, traduz-se em união e diálogo. Aqui vivemos uma gestão democrática porque a gente se ajuda. Nas comemorações ninguém se recusa a ajudar. As diretoras se combinam com os professores e secretário porque a gente não tem tempo, depois repassam para nós. Contribuo com o meu serviço para uma gestão democrática.

FUNCIONÁRIO III – Aqui temos uma gestão democrática e procuro contribuir cumprindo com minha responsabilidade.

Pude inferir, a partir das respostas dos entrevistados, que as decisões estão centralizadas em um grupo constituído pelos docentes, gestora e supervisora escolar. Além disso, eles acreditam contribuir para uma gestão democrática ao cumprirem com a responsabilidade deles. Percebo assim, um grupo em que prevalecem atitudes individuais. De acordo com Castro (2007), as decisões administrativas e pedagógicas ainda estão centralizadas num grupo muito pequeno da escola, muitas vezes, focalizadas na figura dos diretores e professores. Isso restringe a participação de outros membros da comunidade escolar, a saber: pais, alunos e funcionários.

É preciso ampliar os focos de decisões e tentar mudar essa cultura em busca de uma democratização do espaço escolar. Para tanto, faz-se necessário romper com paradigmas incrustados ao longo da história da sociedade brasileira em que predominam as hierarquias verticalizadas. Nesse sentido, “a eleição de diretores, [...] a elaboração do Projeto Político-Pedagógico são espaços de participação que devem ser ocupados por uma presença sempre ativa, eliminando a posição silenciosa, a omissão, ou a ausência da comunidade escolar” (CASTRO, 2007, p.140).

Os motivos dessa falta de participação da comunidade escolar nas decisões da escola são vários. Um deles é exatamente a falta de uma cultura de participação. Além disso, “[...] as próprias condições das instituições que não incentivam a efetiva participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola [...]” (CASTRO, 2007, p.136). Devemos participar ativamente de todas as atividades propostas pela escola e também levar novas contribuições, para sair do “engessamento” há muito tempo existente e que é percebido pelo comodismo nos ambientes escolares e em nossa própria comunidade. Sendo assim, “[...] é preciso mudar a textura política e institucional da sociedade, mudar os valores e os costumes tradicionais que foram sedimentados ao longo do processo histórico da sociedade brasileira” (CASTRO, 2007, p.138).

É preciso deixar de atribuir as obrigações somente aos gestores e começar a assumir a (co)responsabilidade e posicionamentos que devo exercer. Romper com os paradigmas não é fácil, no entanto, é necessário para alcançar a autonomia e descentralização da gestão escolar. Os discursos não são suficientes para solucionar os problemas enfrentados na educação, sejam eles estruturais ou pedagógicos. É *mister* disponibilidade e coragem para romper com os conceitos que estão sedimentados há muito tempo, a saber: individualismo, fragmentação, hierarquização e centralização. Nesse sentido,

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema (MENDONÇA *apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2006, p.3).

Não posso deixar de considerar que avançamos muito. No entanto, entendo que a luta desses movimentos pela redemocratização deve continuar a existir e se estender as nossas escolas. Para tanto, é preciso avaliar a gestão escolar, pois fazendo isso estamos avaliando toda nossa participação e envolvimento com a instituição de ensino. Sendo assim, “[...] avaliar a gestão escolar é também, em grande medida, avaliar a própria escola no seu todo, uma vez que os responsáveis pelos órgãos de gestão não podem ser indiferentes a nada do que ocorre no âmbito da escola [...]” (AFONSO, 2003, p.39).

Para essa avaliação é importante que todos os envolvidos no processo educativo tenham claro as principais potencialidades, mas também os problemas da escola sejam eles pedagógicos ou administrativos, tais como: mudança frequente de professores, métodos avaliativos obsoletos, problemas na estrutura física, falta de funcionário, dentre outros. Isso possibilita além de uma maior integração, romper com paradigmas dicotômicos, como por exemplo, teoria e prática. Sendo assim,

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 2002, p.3).

A consolidação de uma gestão efetivamente democrática não é simples, por isso, é necessária uma participação crítica e ativa de todos os envolvidos com a escola. Para tanto, é importante a construção de um projeto político-pedagógico em que toda a comunidade escolar colabore a fim de subsidiar e nortear esse tipo de gestão. Sobretudo, só a construção do projeto não garante uma gestão democrática porque se corre o risco de ser somente um mais um documento para cumprimento da burocracia. É preciso que esse documento ganhe vida e oriente o desenvolvimento político e administrativo-pedagógico da escola.

1.2 Projeto Político-Pedagógico, documento vivo construído coletivamente

Ao perguntar sobre o projeto político-pedagógico (PPP), a gestora afirma que foi construído no ano de 2013 e que este é um projeto o qual permite que a direção, equipe

pedagógica, alunos, pais e comunidade local participem da gestão da educação, desde a organização até a execução. Acreditam também, que o projeto deverá ser vivenciado da melhor forma possível onde haja participação e a execução das ações elaboradas e que foram construídas com os pressupostos da democracia, do respeito, da responsabilidade e da coerência. Nesse sentido, percebo que “Democratizar a gestão da educação requer a participação da sociedade no processo de formulação, de avaliação da política educacional e de fiscalização de sua execução por meio de mecanismos institucionais” (CASTRO, 2007, p.135-136).

No que diz respeito a essa construção, fui informado que uma técnica que presta serviços à Secretaria de Educação orientou a construção do PPP. No entanto, só quem participou dos encontros para essa elaboração foram os professores, supervisores e gestores pedagógicos, e no caso dessa Escola em específico, a gestora administrativa. Seria fundamental a participação dos alunos, pais e demais funcionários, porém, isso não aconteceu. O contato com todo coletivo escolar possibilita conhecer a realidade que cerca a Escola. Nesse sentido,

[...], é muito importante a escola conhecer a realidade que a cerca: que tipo de comércio existe, qual a cultura de sua comunidade, que tipo de atividades acontece nas proximidades e de que forma são utilizados os tempos e espaços existentes fora dos portões da escola. Nesse sentido, a equipe articuladora deve afirmar a escola como um espaço comunitário. Estudar esse espaço mais amplo significa buscar compreender que expectativas a comunidade em geral têm em relação à escola e reconhecer que os agentes dessa comunidade podem contribuir para melhorar a prática educacional ali existente (LONGHI; BENTO, 2006, p.176).

Entendo o projeto político-pedagógico (PPP) como um documento vivo e contínuo que construído coletivamente norteará todas as ações da escola. Seu processo de elaboração fundamenta-se na LDB 9.394/96 e propõe a construção de uma escola comprometida com a educação e a cidadania. Dessa forma, apreendo que o projeto político-pedagógico:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS *apud* LONGHI e BENTO, 2006, p. 173).

Nessa perspectiva, tentei buscar qual a percepção dos funcionários em relação ao Projeto Político Pedagógico, já que “[...], é preciso envolver todos os seus funcionários [...] na

elaboração do Projeto político-Pedagógico para que este possa retratar a realidade global da comunidade escolar (LONGHI; BENTO, 2006, p.176). Com o intuito de evitar uma visão unidimensional perguntei aos mesmos funcionários, já citados, se eles sabiam o que era o Projeto Político Pedagógico e se a escola possuía um. Dois, desses funcionários, afirmam não saber o que significa Projeto Político Pedagógico e desconhecem se a Escola possui. O terceiro, afirma saber o que é o Projeto Político Pedagógico e sabe que, à época, a Escola estava construindo, embora não tenha participado dessa elaboração. Nesse sentido, é importante destacar que

A participação dos mais diferentes segmentos faz com que, na sua individualidade, o funcionário da escola perceba a importância da sua função na organização e funcionamento da escola. Esta conscientização terá reflexos na coletividade já que cada um poderá passar a exercer seu papel compreendendo a influência que exerce sobre a função do outro (LONGHI; BENTO, 2006, p.175).

A escola apresenta-se como ambiente de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. É um espaço de transformação da realidade, fundamentalmente, no que tange ao aspecto teórico-metodológico do projeto político-pedagógico, pois a partir dele se definem as concepções de mundo, de sociedade e de homem. De acordo com Longhi e Bento (2006, p.173) “[...], a ideologia em relação ao sujeito que a escola pretende formar dá o tom político ao projeto”. Sendo assim, esse documento apresenta-se em processo de construção contínua, tentando mediar às atividades pedagógicas do ambiente escolar e contribuindo para a mudança e intervenção da realidade em que todos os sujeitos da comunidade escolar estão inseridos.

Quando penso a escola percebo muitas vezes somente as questões pedagógicas e/ou administrativas. Esqueço, assim, que sou um ser político, imerso em um contexto macro-político. Dessa maneira, penso politicamente quando estabeleço o tipo de cidadão que quero formar, pois no contexto escolar o pedagógico e político são dimensões indissociáveis. Nesse sentido,

[...], existe uma reciprocidade na vivência democrática da escola, onde a dimensão política e a dimensão pedagógica, coexistem harmoniosamente, ou seja, para que exista um a vivência democrática é necessária a existência de uma ação política e pedagógica da escola (VEIGA *apud* DIAS, 2007, p. 1).

A escola que vivencia uma gestão democrática é um espaço de crescimento, desenvolvimento e integração político-pedagógico. Com certeza, no projeto da escola, aparecerão todas as diretrizes que regem a escola no âmbito pedagógico, que estarão

vinculadas as competências políticas que devemos tentar desenvolver com nossa comunidade escolar, a fim que ofereçamos contribuição para a formação de cidadãos verdadeiramente ativos, consciente e críticos. O projeto político-pedagógico, “[...], propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 2002, p.2). Sendo assim, esse deverá estar comprometido com o binômio educação e cidadania, à medida que estão interligados e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática democrática. Podemos assim, entender que

[...], a autonomia é uma questão vital para a gestão democrática da escola pública, e que ao nosso ver o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento eficiente e capaz de dar a essa escola pública, condições de se planejar e buscar meios e aglutinar pessoas e recursos na concretização desse projeto, que para nós, antes de tudo é um projeto de vida, de no mínimo uma geração, que necessita de pessoas envolvidas na sua construção e execução, que tenham bem definidas uma visão de homem, uma visão de sociedade e uma visão de mundo, que tenham claro, que homem que essa escola quer formar, para qual sociedade e para qual mundo, mundo esse que devido ao fenômeno da globalização afeta qualquer ser humano em qualquer parte do nosso planeta Terra (DIAS, 2007, p. 3).

De acordo com a citação acima, faz-se necessário destacar a importância de se desenvolver uma gestão democrática pautada em um projeto político-pedagógico bem definido e alicerçado. É imprescindível que o projeto tenha claro as concepções de mundo, sociedade e homem que querem desenvolver nos alunos. Não dá simplesmente para continuar na ingenuidade. É preciso ampliar o arcabouço teórico-metodológico a fim que este subsidie uma prática pedagógica que deve conter intencionalidades claras, objetivas e dialógicas.

Não posso fechar os olhos e deixar me enganar pela naturalização de que “o mundo é assim mesmo” ou “que não posso fazer nada”. No projeto político-pedagógico deve estar claro a contribuição que tenho e devo oferecer para minha intervenção no mundo. Para tanto, devo contribuir para a formação de cidadãos ativos, participativos, conscientes, autônomos, críticos, reflexivos, responsáveis e livres.

Entendo dessa forma, que a transformação deve começar em cada um de nós. Não dá para ficar esperando que as mudanças partam de um ato voluntário daquele que nos representam. Precisamos descruzar os braços e partir para a luta, entender que a sociedade, o país e o mundo melhor que almejo, depende da participação efetiva, do envolvimento reflexivo e consciente de todos os envolvidos no processo educacional.

A construção viva e coletiva do projeto político-pedagógico é uma possibilidade de avanço na formação de verdadeiros cidadãos. E seus eixos principais contribuem para isso, a saber: flexibilidade, responsabilidade, autonomia e participação. Não podemos negar que já

ocorreram muitos avanços no que concerne a reflexão e elaboração desse projeto, porém, ainda falta muito.

O fato é que as escolas que possuem esse documento não garantem que ele seja realmente vivenciado, sendo assim, na maioria das vezes um documento para cumprir burocracias. Há um fosso enorme entre o que tá escrito no projeto e a prática escolar, causada principalmente, pela falta de participação e flexibilidade na elaboração do mesmo. E há também, aquelas que possuem o projeto da escola e que o vivenciam verdadeira e coletivamente.

Não dá para construir um projeto político-pedagógico sem participação e (co)responsabilização dos envolvidos no processo educacional. Todos devem estar envolvidos nessa construção, a saber: articuladores, funcionários, gestores, professores, alunos e comunidade em geral. “A participação dos mais diferentes segmentos faz com que, na sua individualidade, o funcionário da escola perceba a importância de sua função na organização e funcionamento da escola [...]” (LONGHI; BENTO, 2006, p. 175). Enfim, é preciso construir um documento que tenha vida e a contribuição de todos, a fim que cada um dos envolvidos se sinta sujeito ativo de uma construção coletiva que envolve escola e comunidade.

As mudanças da escola devem ocorrer de dentro para fora. Nesse sentido, “O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar” (VEIGA, 2002, p. 9). Nesse sentido, o PPP (elaborado coletivamente) é um dos instrumentos, além dos conselhos escolares, que regulamenta a gestão democrática participativa.

Mas, a efetivação de uma gestão democrática não é fácil, no entanto, o esforço e a participação da comunidade têm possibilitado alguns avanços. É importante que todos os integrantes dessa comunidade entendam que essa transformação poderá ocorrer e que cada um tem papel fundamental nesse processo de construção de gestão, e porque não, de uma escola mais democrática, colaborativa e de qualidade.

Essa mudança deve ser efetivada na prática cotidiana das salas de aula das escolas públicas e em todos os níveis educacionais. Sendo assim, no próximo capítulo apresento minhas reflexões e considerações acerca da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Libâneo (2010), para pensar a formação de professores é preciso reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação. No entanto, a escola não está conseguindo dar conta dessas exigências postas pela sociedade moderna. Sendo assim,

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (LIBÂNEO, 2010, p.77-78).

No campo das políticas públicas relacionadas à infância, de acordo com Kramer (2012), têm acontecido historicamente avanços e retrocessos. Nesse sentido, quando falo em formação, seja ela inicial ou continuada, entendo que muita coisa ainda precisa melhorar, porém, não quero nem posso negar os avanços já alcançados. Um exemplo disso é o que aconteceu no âmbito da Educação Infantil, que ao longo do tempo a criança ganhou um pouco mais de visibilidade.

Mesmo com todos os percalços e avanços que ocorreram na educação infantil nos últimos anos, ainda há muito que refletir acerca da formação do professor e como minimizar a dicotomia teoria e prática. Os professores que estão ocupando as salas de aulas não têm qualificação profissional para atuar, são os chamados professores leigos. Além disso, as condições de trabalho são precárias e os salários são baixos. No que tange aos professores da educação infantil,

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, 2001, p.39).

Toda essa discussão no que diz respeito à formação só reforça a necessidade que o profissional docente, principalmente, o que já está em serviço precisa se qualificar para atender as demandas da educação, mais especificamente, relacionadas às creches e pré-escolas. Até porque de acordo com a LDBEN (2013), até o final da década da educação só

seria admitido professores com habilitação em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Dessa maneira, O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), apresenta-se como possibilidade, principalmente, para os professores que estão em exercício e, ainda, não têm uma formação e/ou estão atuando fora de sua área. Esse plano, lançado em 2009, apresenta-se como objetivo de

[...], induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (<http://seminarios.capes.gov.br/parfor>, acesso em 08/06/2014).

Embora tenha havido um retrocesso na LDBEN (2013), no que tange a considerar a formação docente para o Ensino Fundamental I aquela oferecida em nível médio na modalidade normal, os sistemas e as redes de ensino têm investido em formação iniciada e continuada para os professores que estão em serviço, como observado na instauração do PARFOR, em que há um processo de colaboração entre Capes, as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior. Este investimento tem por finalidade dar sentido e significado as ações que eles já desenvolvem em sala de aula.

Alguns professores, mesmo sem a qualificação adequada, desenvolvem experiências exitosas, no entanto, as realizam intuitivamente, precisando assim, de formação que lhes ofereçam fundamentação teórica para justificar as metodologias já adotadas. Sendo assim, é importante destacar que a qualificação profissional está para além de formação teórica, embora esta seja, fundamentalmente, importante. Nesse sentido,

A questão da qualidade dos profissionais que atuam na maioria das instituições de educação infantil é, sem dúvida, uma dimensão importante da política educacional. É bom lembrar, no entanto, que a qualidade do atendimento é resultado da interdependência entre diversos elementos que compõem a prática educativa, tais como as condições materiais, dentre elas o espaço físico, as condições de trabalho e suas possibilidades de organização, bem como o acesso a materiais que facilitem e/ou promovam uma interação enriquecedora para as crianças e adultos nas instituições de educação infantil (SILVA, 2012, p.132).

O conjunto desses elementos que compõem a prática educativa deve propiciar ao professor o desenvolvimento de uma competência polivalente. Para tanto, faz-se necessário que ele seja um professor que busque sempre aprender, reflita sobre sua prática, esteja sempre bem informado, desenvolva a capacidade crítica e dialógica.

Nesse sentido, de acordo com o RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), “Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001, p.41).

Dessa forma, os alunos vão à escola para terem acesso ao conhecimento científico que é repassado a partir dos conhecimentos partilhados das áreas de conhecimento, mas também conteúdos que abrangem os cuidados básicos. Nessa perspectiva, para educação infantil vale destacar e ressaltar a importância do educar, do cuidar e do brincar.

2.1 Integração entre o educar, o cuidar e o brincar

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 os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 2001, p. 23).

A criança que levou muito tempo para ter seu lugar respeitado, atualmente, tem direito não somente a educação infantil, mas também ao educar. Este deve ocorrer de forma integrada ao cuidar e ao brincar e contemplar o desenvolvimento de capacidades psicomotoras, psicológicas e éticas a fim de que contribuamos para formação de crianças mais felizes e saudáveis.

O aluno deve ser percebido em todos os seus contextos sociais, ambientais e culturais. Ademais, devem ser observadas as relações em que os alunos interagem uns com os outros e as atividades que possibilitam a construção de uma identidade autônoma. Um aluno que desenvolve essa autonomia tem melhores condições de ser um cidadão participativo, emancipado e crítico na sociedade em que está inserido.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2001), a criança deve ser percebida como parte integrante da educação para que dessa forma seja contemplada na esfera da educação infantil a função do cuidar. Para tanto, há uma necessidade que extrapolemos a dimensão, meramente, pedagógica. Nesse sentido, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 2001, p.24).

Esse cuidar engloba atenção às dimensões afetivas e biológicas. No que tange ao cuidado na dimensão afetiva, queremos evidenciar a importância de criar vínculo com a criança, pois este pode ajudar muito na interpretação das necessidades dos alunos. Já a

biológica está mais relacionada aos cuidados de alimentação, saúde e higiene corporal. Ou seja, a função do cuidar relaciona-se intimamente em o professor estar comprometido com o desenvolvimento integral do aluno. Sendo assim,

[...], cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 2001, p.25).

Além da importância do educar e do cuidar queremos ressaltar a necessidade de desenvolver a função do brincar. A essa função estão relacionadas às brincadeiras que podem ser livres ou direcionadas. As livres são importantes por desenvolver nas crianças autonomia. E a brincadeira orientada pelo professor possibilita trabalhar competências sistematizadas pela educação formal e que desenvolvam a imaginação, a criatividade e a organização do aluno. A brincadeira favorece a autoestima e a interiorização de modelos de adultos, mas para tanto deve relacionar-se de forma integrada com o educar e o cuidar.

2.2 Meu percurso na Educação Infantil: observação e regência

Diante do que já foi exposto, nesse momento, apresentarei a discussão do questionário que apliquei com a professora, os relatos da observação e o que foi desenvolvido durante a regência na Educação Infantil.

No que concerne ao questionário, inicialmente, perguntei a professora qual era sua concepção de criança e ela respondeu que “Criança é uma cidadã como qualquer outra pessoa que tem seus direitos e deveres na sociedade e deve ser amada e respeitada por todos” (PROFESSORA A, 2013). Quando perguntei sobre a importância do educar, do cuidar e do brincar, ela associa o educar com a questão de cidadania, o cuidar restringe-se a autoestima e o brincar relaciona-se a desconstrução da ideia de criança como adulto em miniatura.

Em relação à abordagem pedagógica adotada pela escola, a professora afirma que é a sócio-interacionista. Quero evidenciar que embora a professora tenha feito essa afirmativa, a escola, à época, não possuía um Projeto Político Pedagógico, o que me leva a acreditar que a abordagem evidenciada pode acontecer de forma bastante isolada ou faz parte de um discurso que nós, professores, apropriamo-nos, porque na prática o que predomina são atitudes e atividades nos moldes tradicionais.

A professora já atua na Educação Infantil há quatro anos. Afirma que a escola possui o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) e que ela conhece e utiliza esse documento. Além de afirmar que, “No ano de 2012, tivemos uma capacitação nos sábados só para o ensino infantil e uma das disciplinas enfatizava muito bem este documento” (PROFESSORA A, 2013).

Durante muito tempo a Educação Infantil utilizou os termos Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História para indicar e agrupar os conteúdos trabalhados. Atualmente, estes termos foram substituídos por eixos (Movimento, Música, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita e Matemática). Nesse sentido, perguntei a professora, qual o impacto dessa mudança na prática pedagógica, e ela afirmou que inicialmente teve algumas dificuldades principalmente para registrar os diários e elaborar o plano de curso. No entanto, não foram evidenciadas as mudanças que ocorreram de fato na prática pedagógica, se é que aconteceram.

A professora apresentou-me muito solícita e atenciosa durante meu estágio. Seu relacionamento com os alunos é muito bom, o que favorece um clima de harmonia na sala de aula. Ela consegue desenvolver as atividades com tranquilidade e atender os alunos que precisam de ajuda na medida do possível já que possui uma turma com 26 alunos, sendo que um desses apresenta necessidades especiais. Os alunos não ficam “petrificados” em suas carteiras, mas também não atrapalham o bom andamento das aulas.

Em relação às observações, a primeira aconteceu no dia 01/04/2013, nesse dia houve aula de linguagem oral e escrita, matemática e música e movimento. Os conteúdos foram diversificados e estavam relacionados ao nome próprio, a cor primária azul e a jogos de encaixe. E as atividades associavam-se aos conteúdos, tais como fazer o nome, pintar figuras utilizando a cor azul e jogos para desenvolver a atenção e a criatividade dos alunos.

No segundo dia de observação, 02/04/2013, foi feita uma revisão das vogais /a/ e /e/, além de ser explicada a vogal /i/ e uma atividade de ligar a vogal explicada às figuras que iniciavam com essa mesma vogal, na disciplina de matemática foi explicada as cores primárias e secundárias com atividade de pintura e em Arte, devido à semana do livro infantil, foi exibido um filme do Sítio do Pica Pau Amarelo com o episódio “O reino das águas claras” e depois feitas perguntas orais acerca do filme. Para casa foi uma atividade sobre a vogal apresentada nesse dia.

No dia 03/04/2013, foi feita uma revisão com chamadas ao quadro sobre a letra /i/, em matemática foram trabalhadas as quantidades (0, 1 e 2) e foi entregue uma atividade para que eles pintassem peixinhos de acordo com a quantidade que estava sendo pedida e em natureza

e sociedade foi ministrado o conteúdo “Partes do corpo” com atividades de pintura e colagem. A atividade que foi para casa era de linguagem oral e escrita sobre a vogal /i/.

Na tarde seguinte, em linguagem oral e escrita foi lido o conto de “Chapeuzinho vermelho” e depois os alunos puderam contar e recontar a estória. Em matemática foi desenvolvida mais uma atividade de pintura para enfatizar as cores primárias (azul e verde) e a secundária (amarela) e na disciplina de arte os alunos fizeram uma pintura de organização e criatividade deles. Para casa foi uma atividade sobre nome próprio em que os mesmos teriam que escrever o nome deles.

Na tarde do dia 05/04/2013, última do estágio de observação, foi explorado um pouco mais o conto que havia sido lido no dia anterior e foi entregue aos alunos uma atividade de interpretação em que eles teriam que pintar os quadrinhos de acordo com a estória que havia sido contada. O numeral “3” foi trabalhado na disciplina de matemática e em música e movimento foram feitas brincadeiras para perceber se as crianças conseguiam respeitar as regras do jogo. Essas brincadeiras foram realizadas no pavilhão da escola, as crianças se divertiram muito e a professora aproveitou o momento para revisar alguns dos conteúdos que foram trabalhados durante a semana. A atividade que foi para casa era de matemática sobre o numeral “3”.

Concluída as observações, iniciamos o processo de regência. Primeiramente, escolhi o eixo “Sociedade e Natureza” para realizar minha intervenção. O motivo desta deve-se ao fato de mantermos uma relação de não indiferença com a disciplina, pois já temos uma primeira formação, a saber: Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia. Nesse sentido, entendo que

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 2002, p.163).

No entanto, o Ensino de Ciências continua sendo regido por práticas obsoletas do ensino tradicional em que o aluno tem que memorizar e reproduzir conteúdos sem estabelecer relações com o cotidiano dele. Diante desse contexto, depois, organizei o planejamento e, logo em seguida, realizei a intervenção.

O objetivo geral era desenvolver nos alunos o entendimento da importância dos animais, sejam eles domésticos ou selvagens, para nosso cotidiano. Como objetivos específicos, podemos destacar os seguintes: conceituar animais domésticos e selvagens, diferenciar e identificar animais domésticos de animais selvagens, identificar diferentes tipos de cobertura do corpo dos animais.

Os conteúdos trabalhados foram os seguintes: animais domésticos e selvagens e cobertura do corpo dos animais. Foram um total de cinco aulas, em todas elas reforcei os conteúdos já mencionados, além de outros vistos em eixos diferentes com a professora titular da sala, numa tentativa de estabelecer uma relação interdisciplinar. Isso porque

Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado (BRASIL, 2002, p.163).

Sendo assim, no dia 15/04/2013, expliquei o assunto “Animais domésticos e selvagens” e, em seguida, realizei uma atividade em que os alunos desenharam alguns animais, pois “[...], o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural” (BRASIL, 2002, p.188). Na segunda aula, 16/04/2013, reforcei o conteúdo e brincamos de mímica de animais diversos conhecidos por eles, pois

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (BRASIL, 2002, p.171).

No dia 17/04/2013, terceira aula, passei o filme “Os três porquinhos” em que explorei o conceito de animais domésticos e selvagens e a importância dos animais no cotidiano e passei uma atividade de pintura para casa. Em 22/04/2013, expliquei o conteúdo “Cobertura do corpo dos animais” e fiz perguntas sobre a cobertura de animais que eles já conheciam, mais uma vez, exploramos nomes de animais do cotidiano dos alunos. Dessa maneira, “[...]. Oferecer oportunidades para que as crianças possam expor o que sabem sobre os animais que

têm em casa, como cachorros, gatos etc., também é uma forma de promover a aprendizagem sobre os seres vivos” (BRASIL, 2002, p.189). Em minha última aula, 23/04/2013, reforcei os conteúdos trabalhados e fiz uma atividade de colagem com materiais diversos. Neste dia me despedi dos alunos e agradei a professora pela acolhida.

Um dos grandes desafios que encontro nessa formação diz respeito à articulação entre teoria e prática. Ao longo da história, no que tange a formação de professores, essa relação se apresentou de várias formas, ora de maneira dicotômica, ora justapostas. No entanto, fazer associações entre a teoria e prática para pensar além da técnica e passar a adotar uma postura mais reflexiva, faz-se primaz.

O componente curricular Estágio Supervisionado teve um importante papel em fazer pensar teoria e prática para além da técnica, contribuindo para que eu desenvolvesse uma capacidade crítica e reflexiva no que diz respeito a minha atuação em sala de aula. Evidentemente, que esse componente, apenas, não é suficiente para formação de bons profissionais, mas a reflexão que ele suscita é fundamental no processo de melhoramento de da prática.

Além do já evidenciado, foi durante esse componente que questionei o meu lugar no curso de pedagogia que estava fazendo. Assim sendo, surgiram algumas inquietações do tipo: “qual o meu papel enquanto pedagogo?”, “quais os campos em que posso e tenho mais afinidade para atuar?”, “que importância teve o estágio de Educação Infantil em minha vida profissional e pessoal?”, “mantive uma relação de proximidade com a educação infantil?”, dentre outras. As respostas a estas retóricas vão ajudando-me a delinear o caminho que tenho que trilhar, além de contribuir para a construção minha identidade profissional e pessoal.

Durante esse estágio, quero evidenciar o papel da professora do pré II que com maestria desempenha seu papel. Ao compararmos a prática da professora com a teoria que tive acesso na academia percebemos algumas incongruências. No entanto, não posso negar que ao considerar o conjunto que se dá no bojo da sala de aula, estou, inda, muito aquém daqueles que tem uma vivência nesse nível de ensino.

A professora consegue manter um clima de harmonia em sala sem que os alunos fiquem “imobilizados” o que favorece a aprendizagem deles. E isso implicou, durante nossa regência, em minha maior dificuldade, pois prender a atenção dos alunos dessa faixa etária não é fácil. Ademais, contribuíram para essa reflexão a falta de experiência com a Educação Infantil e por achar que, embora fascinante, não mantenho uma identificação com essa fase.

Mas, no que diz respeito às crianças, elas são fantásticas, cheias de vida, curiosas e abertas a aprender sempre. Cada uma com sua história de vida o que já lhes confere muitas “leituras de mundo”. Cabe a escola ampliar o conhecimento que os alunos já trazem e sistematizá-lo com o conhecimento científico. E não é difícil porque as crianças têm muita vontade de aprender. Por isso, devemos ter cautela quando convivemos com elas, pois de acordo com o poema de Dorothy Law Nolte, “As crianças aprendem o que vivenciam”. Por concordar com a autora do poema e acreditar que a melhor maneira de ensinar a criança é pelo exemplo, apresento o poema mencionado.

Se as crianças vivem ouvindo críticas, aprendem a condenar.

Se convivem com a hostilidade, aprendem a brigar.

Se as crianças vivem com medo, aprendem a ser medrosas.

Se as crianças convivem com a pena, aprendem a ter pena de si mesmas.

Se vivem sendo ridicularizadas, aprendem a ser tímidas.

Se convivem com a inveja, aprendem a invejar.

Se vivem com vergonha, aprendem a sentir culpa.

Se vivem sendo incentivadas, aprendem a ter confiança em si mesmas.

Se as crianças vivenciam a tolerância, aprendem a ser pacientes.

Se vivenciam os elogios, aprendem a apreciar.

Se vivenciam a aceitação, aprendem a amar.

Se vivenciam a aprovação, aprendem a gostar de si mesmas.

Se vivenciam o reconhecimento, aprendem que é bom ter um objetivo.

Se as crianças vivem partilhando, aprendem o que é generosidade.

Se convivem com a sinceridade, aprendem a veracidade.

Se convivem com a equidade, aprendem o que é justiça.

Se convivem com a bondade e a consideração, aprendem o que é respeito.

Se as crianças vivem com segurança, aprendem a ter confiança em si mesmas
e naqueles que as cercam.

Se as crianças convivem com a afabilidade e a amizade, aprendem que
o mundo é um bom lugar para se viver.

O bom exemplo deve ser uma prática não só na Educação Infantil, mas em todos os níveis educacionais. Ao ingressarem no Ensino Fundamental os alunos ainda são muito pequenos e precisam de muita atenção, carinho e respeito. Atualmente, as crianças começam

nesse nível educacional aos seis anos de idade, sendo assim, precisamos ter cuidado para não romper com a fase que denominamos infância, pois esta é essencial na formação de um adulto autônomo e seguro de si.

No próximo capítulo apresento a experiência que vivi no Ensino Fundamental. Este capítulo, especificamente, corresponde ao Estágio Supervisionado III que objetivou observar as práticas desenvolvidas pelo professor do Ensino Fundamental I, como também realizar intervenção no contexto observado. Sendo assim, faço algumas considerações acerca dessa realidade.

CAPÍTULO III

O ENSINO FUNDAMENTAL I: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresento, inicialmente, a observação com uma descrição e discussão teórica acerca do conteúdo e metodologia de algumas disciplinas escolares (Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Ciências), e depois, explico minha intervenção na escola/campo de estágio que se deu especificamente na disciplina de Ciências Naturais.

Realizei a observação na escola pública da Rede Municipal de Ensino, como já referenciado. Esta fase é muito importante, pois me permitiu perceber como os processos de ensino e aprendizagens estão ocorrendo nas Escolas de Ensino Fundamental, possibilitando-me ressignificar minhas identidades pessoal e profissional, “[...], pois estas, [...], não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.127).

Diante dessa perspectiva, iniciei a descrição de minha observação com o desejo que o Estágio Supervisionado III tenha realmente possibilitado uma (re)significação pessoal e profissional.

3.1 A Observação: primeiro percurso

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (WEFFORT, 1996, p.1).

Inicialmente, saliento que todos os dias os alunos formam filas indianas, de acordo com a turma, no pavilhão para uma acolhida coletiva. Neste momento as professoras, que se revezam diariamente, fazem reflexão e oração com todos os presentes, além de executarem o Hino do Brasil ou o do Município. Em seguida, as professoras encaminham os alunos às salas para início das aulas.

No dia 24/03/2014, ao chegar à sala apresentei-me como estagiário e, logo, sentei-me em uma das carteiras dos alunos, gesto que se repetiu durante a semana. A professora iniciou a aula fazendo uma correção da tarefa de casa. Esta era uma atividade de Ensino Religioso que tratava de uma passagem bíblica, a saber: “O bom samaritano”. Logo em seguida, os alunos copiaram dos livros didáticos de Língua Portuguesa a atividade que levaram como tarefa de casa e que trabalhava a ortografia “mas e mais”. Em Matemática foi feita a

explicação do assunto Números decimais e na aula de História leram e discutiram o texto “A cidadania: uma conquista no Brasil”.

No dia seguinte, foram trabalhadas as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A aula foi iniciada com a correção da atividade de Língua Portuguesa, ortografia de “mas e mais”. Depois, foi feita uma leitura compartilhada de um texto que se encontra no livro didático de Língua Portuguesa seguida de uma breve revisão acerca da classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica (palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas) e dos encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato). No momento da aula destinado à disciplina de História, os alunos copiaram a atividade para responder em casa relacionado ao texto “A cidadania: uma conquista no Brasil”. Em Matemática, foram trabalhados os Números decimais a partir de uma atividade de classe, e em Geografia a professora solicitou que os alunos fizessem um desenho do Mapa-múndi com a finalidade de representar o globo terrestre.

No terceiro dia da observação, a professora trabalhou conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Neste dia, antes do intervalo, os alunos participam de um Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) que visa a informar às crianças e adolescentes do efeito destruidor que as drogas trazem, enfocando os aspectos físicos, mentais, mas também sociais. As aulas desse programa são ministradas pelo instrutor Sargento Anastácio, que é Policial Militar nesta cidade. Em seguida, a professora corrigiu a atividade de História que tinha passado para casa e recolheu os mapas-múndi que os alunos desenharam. Após o intervalo, a professora fez uma leitura com os alunos sobre Sistema Respiratório que se encontrava no livro didático de Ciências e aproveitou para explicar as doenças mais comuns que afetam esse sistema, a saber: bronquite, tuberculose e pneumonia. Para finalizar a aula de Ciências, a professora solicitou que os alunos procurassem o significado de algumas palavras no dicionário e copiassem no caderno. Para casa, passou uma atividade de Geografia relacionada ao Globo Terrestre.

Na quinta-feira, dia 27/03/2014, foram trabalhadas as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Geografia. A professora iniciou a aula dividindo os alunos em grupo e pedindo que eles construíssem uma paisagem natural. Para tanto, os alunos desenvolveram essa atividade em uma cartolina e usaram carvão vegetal para desenhar a paisagem que, depois, foi socializada com toda a turma. Em seguida, a professora corrigiu a atividade de Geografia que os alunos fizeram em casa. Na sequência, os alunos copiaram uma atividade de revisão de Língua Portuguesa que eles deveriam fazer em casa sobre classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica, encontros vocálicos e

ortografia de “mas e mais”. Após o intervalo realizaram atividade em classe de Matemática relacionada aos Números decimais.

No último dia da observação, sexta-feira (28/03/2014), foram desenvolvidas atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso. A aula foi iniciada com a correção da atividade de casa de Língua Portuguesa seguida de uma revisão sobre “Classificação das palavras quanto à sílaba tônica”, “Encontros vocálicos” e “Ortografia de Mais/Mas”. Ademais, foram trabalhados nesse dia Números decimais em Matemática e Valores Humanos em Ensino Religioso.

A partir desse instante, deter-me-ei a fazer algumas discussões acerca dos Conteúdos e Metodologias utilizadas pela professora do 5º ano do Ensino Fundamental, onde desenvolvi meu Estágio Supervisionado III. Para tanto, tecerei considerações acerca de apenas algumas disciplinas, a saber: Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Destaquei estas por considerar necessárias reflexões mais detalhadas, no entanto, não pretendo desconsiderar as ações e os conteúdos trabalhados nas outras disciplinas.

O tempo que fiquei observando, apenas uma semana, não é suficiente para afirmar categoricamente que os processos que ocorrem na escola/campo de estágio são tradicionais ou construtivistas, dentre outras questões. No entanto, proponho reflexões acerca dos dados coletados durante essa semana, pois é o que temos de concreto. Isso em nenhum momento desconsidera o mérito dos profissionais que ali se encontram e que, muitas vezes, não tiveram uma formação adequada e/ou não tem acesso à formação continuada que ajudem a (re)pensar as práticas diárias.

No que diz respeito ao Ensino Religioso, percebi que por mais que discutamos nos espaços escolares acerca do papel laico da escola e do não proselitismo que devemos disseminar, ainda estamos permeados pelas imposições do pensamento judaico-cristão. O fato é que durante a acolhida coletiva que ocorre diariamente no pavilhão observei atitudes, predominantemente, cristãs em detrimento de outras que porventura ocorram naquela realidade. Essa atitude é reforçada em sala de aula quando o conteúdo trabalhado, “O bom samaritano”, tratava de um texto retirado da bíblia, livro referência do cristianismo; negando assim a diversidade religiosa existente em nossas escolas. Nesse sentido, a LDB em seu Art. 33º afirma que

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 2013, p. 23).

Por mais que tenhamos conhecimento básico da LDB ainda continuamos com comportamentos que vão de encontro ao que rege a lei. Precisamos criar espaços de diálogos para (re)pensarmos nossas práticas diárias, muitas vezes, permeadas de preconceito, discriminação e imposição de nossas crenças. Pois, nossas atitudes reproduzem práticas obsoletas que não contribuem para refletirmos acerca da diversidade cultural e religiosa que existem em nossas escolas. Nesse sentido,

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar. [...]. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade (WEFFORT, 1996, p.1).

Nas aulas de Língua Portuguesa foram realizadas atividades, tais como: copiar atividade de ortografia (mais/mas), leitura de texto que consta no livro didático de Português e em outros como de Ciências e História, explicação de conteúdos gramaticais (classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica e encontros vocálicos) e correção de atividade no quadro branco. Diante desse contexto, podemos inferir que a prática predominante na turma do 5º ano dessa escola, no período que observei, foi tradicional, pois as atividades repetitivas e mecânicas não contribuem para que os alunos construam a aprendizagem de maneira crítico-reflexiva como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Estes “[...], apresentam propostas de trabalho que valorizem a participação crítica do aluno com relação à sua língua e que mostrem as variedades e a pluralidade de uso” (SANTOS, 2010, p.173).

Outra questão que percebi é que na sala de aula existe um “Cantinho da Leitura”, mas que não foi utilizado nessa semana em que realizei minha observação. As leituras que foram realizadas durante a semana estavam contidas nos livros didáticos de Português, Ciências, História e/ou Geografia. Os textos que se encontravam no livro de Português foram lidos pelos alunos, mas sem nenhuma reflexão e/ou explicação de sua função social. E os das outras disciplinas eram utilizados para a explicação do conteúdo em pauta. Senti falta de um trabalho com os “Gêneros Textuais”, pois de acordo com Nery (2008), utilizar esta perspectiva é trabalhar com a língua em seus usos reais.

Os textos são utilizados como pretexto para o ensino da gramática em suas normas e regras, além de estarem desconectados da realidade etária e social dos alunos, resultando assim, no uso da língua fora do contexto da metalinguagem. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que:

Os parâmetros criticam o que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem”, em que o texto é utilizado como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma teoria gramatical inconsistente (SANTOS, 2010, p.174).

Portanto, a utilização de textos em sala deve levar o aluno a perceber que existe uma heterogeneidade na língua, nela tendo várias possibilidades, considerando-se o uso e o contexto do momento discursivo. Entendendo que “[...], o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gênero devem ser privilegiadas na escola” (SANTOS, 2010, p.174). Precisamos buscar possibilidades para que os alunos avancem e desenvolvam sua criticidade para que a formação omnilateral não seja só um discurso, mas uma realidade em nossas comunidades.

No que tange as aulas de Ciências Naturais, também observei que prevaleceu, nesse momento, a abordagem tradicional. Esta é muito frequente em nossas salas de aulas e a aprendizagem dos alunos reflete esse tipo de ensino. Cada vez mais os alunos aprendem de maneira mecânica em que a memorização e a reprodução têm lugar de destaque. Um resultado disso é que nossos alunos sedimentam o conhecimento espontâneo “[...], adquiridos de maneira natural, não reflexiva e não crítica e que tem se constituído em verdadeiros obstáculos à renovação do ensino” (CARVALHO, 2006, p.10). Esse conhecimento deve ser valorizado, no entanto, precisa ser ampliado. Diante disso, o

[...], pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, [...], chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Não percebi uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, muito menos a ampliação destes na aula de Ciências Naturais que presenciei. O conteúdo que observei, durante o estágio, foi Sistema Respiratório. Para explicar esse conteúdo a professora solicitou que os alunos lessem o texto que constava no livro didático de Ciências na medida em que ela ia explicando. As palavras que os alunos desconheciam foram elencadas no quadro, pois depois usaram o dicionário para descobrirem os significados delas, registrando-os no caderno.

As metodologias e as abordagens educacionais, especificamente para o Ensino de Ciências, sofreram modificações profundas ao longo dos anos. Essas transformações, até o momento atual, são acompanhadas por uma reflexão a respeito dos vários problemas relacionados à política e ao sistema educacional em toda sua complexidade. Dessa forma, verifica-se que

Por haver estreita relação entre a forma como a sociedade se encontra organizada e o modelo de educação prevalente num dado momento histórico, a educação, entendida como prática social, não pode ser descrita – ou interpretada - deixando de lado os aspectos referentes ao contexto social, político e econômico de cada época, em que se encontra imersa (VEIGA *apud* BORGES; LIMA, 2007, p.166).

Nas últimas décadas do século passado até o fim da primeira década deste novo século, percebem-se mudanças radicais no modo de viver em sociedade. No campo das Ciências Naturais os avanços foram muitos. A corrida espacial, que se acentuou com o lançamento do Sputnik, teve grande influência na produção de conhecimento em áreas como a Física, a Química, a Biologia e as suas ramificações. Além de descobertas de novas partículas elementares, entendimento mais claro dos padrões genéticos das formas de vida em geral, combustíveis menos agressivos ao meio ambiente entre outras melhorias.

É importante frisar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que o conhecimento que trouxe o progresso, por outro lado, elegeu novos problemas para a sociedade atual, como as questões éticas nas pesquisas em Biologia, o poderio bélico das armas químicas e biológicas, isto é, a ciência que proporciona avanços é a mesma que, quando usada de forma inadequada, pode causar danos irreversíveis. Acrescenta-se ainda, que boa parte da população mundial não tem se quer, acesso a essas descobertas e invenções, uma faceta deste problema é a exclusão digital. Nesse sentido,

Para pensar sobre o currículo e sobre o Ensino de Ciências Naturais o conhecimento científico é fundamental, mas não suficiente. É essencial considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionando a suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, e os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para eles, para que a aprendizagem seja significativa (BRASIL, 2001, p.27).

Diante dessa realidade, pensei em organizar minha intervenção na disciplina de Ciências Naturais, pois entendo que o Ensino de Ciências pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Para tanto, resolvi trabalhar o conteúdo que a professora vinha trabalhando, Sistema Respiratório, pois como já referenciado no capítulo anterior tenho uma primeira formação em ciências com habilitação em Biologia.

Ademais, concomitantemente ao curso de pedagogia cursei um Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Neste, meu objeto de estudo é a percepção dos alunos acerca do uso e da construção dos Mapas Conceituais (MC) no Ensino de Biologia. Por isso, apresentei a metodologia dos Mapas Conceituais aos alunos como uma proposta de recurso de aprendizagem, tentando romper com modelos “engessados” de ensino, com a finalidade de

que os alunos tivessem uma aprendizagem significativa. É sobre isso que trato no tópico a seguir.

3.2 A Intervenção: segundo percurso

Concluída as observações, iniciei o processo de regência em que escolhi a disciplina Ciências para realizar a intervenção. Neste cenário, o ensino de ciência tem sido alvo de profundas discussões e campo para inovações. Algumas propostas para o ensino de ciências objetivam inclusive preparar o aluno para o caminho da autonomia compreendida como conquista da cidadania, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, dentre outros.

Na intervenção apresentei os Mapas Conceituais (MC) com objetivo geral de propor essa técnica como recurso de aprendizagem para o Ensino das Ciências Naturais, numa tentativa de contribuir junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Pois, entendo que o trabalho com os MC no Ensino de Ciências Naturais pode possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Para tanto, “[...], o professor deverá saber valorizar as contribuições dos alunos – reformulando-as adequadamente - [...]” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.52).

Os MC foram criados pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak (2000), na década de 70, tendo como base a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Eles foram definidos pelo seu criador como uma representação gráfica usada para organizar e representar o conhecimento cognitivo, que para a psicologia cognitiva não é algo definitivo, mas um estado de um processo sócio-histórico em movimento constante. São representações que integram princípios pedagógicos construtivistas, a exemplo do conhecimento de mundo trazido pelos alunos, que funcionarão como subsunçores² no processo de aprendizagem. Quando são devidamente utilizados e aplicados como recurso de aprendizagem, tendem a ser um instrumento facilitador na escola, contribuindo assim para a aprendizagem significativa do aluno.

No que tange aos objetivos específicos da intervenção, podemos destacar os seguintes: perceber que os MC podem ser usados como um recurso que possibilita o aprender a aprender, compreender a estrutura dos MC que está sendo proposta, diferenciar conceito de

² De acordo com Moreira (2011, p. 28) “subsunçores são conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos”.

palavra de ligação, entender o que significa proposição, construir MC individual ou coletivamente e relacionar conceitos do Sistema Respiratório com conhecimentos que eles já possuem. Para tanto, nossa intervenção foi organizada em cinco encontros, como mostra o quadro 2 que se encontra logo abaixo:

ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA
1º	Apresentação e discussão acerca do MC;
2º	Oficina para orientar como construir um MC;
3º	Construção coletiva, no quadro branco, de um MC sobre o tema escola e construção individual acerca um texto intitulado como “Plantas”;
4º	Revisão a partir de apresentação de slides do conteúdo Sistema Respiratório que já havia sido explicado pela professora;
5º	Construção de um MC, em grupo, acerca do tema Sistema Respiratório.

Quadro 1: Atividades realizadas nos encontros de intervenção com a turma do 5º ano, minha elaboração.

Como pode ser observado no quadro acima, iniciei a regência/intervenção com uma apresentação e discussão da técnica dos MC em Power Point. Nesse momento, os alunos ficaram bem interessados e participaram ativamente da aula e minha proposta foi apresentar os MC como recurso de aprendizagem que podem ser utilizados por eles, alunos do Ensino Fundamental I, nas aulas de Ciências Naturais numa perspectiva que eles aprendam a aprender.

Nesse momento, apresentei também os componentes estruturais dos MC que são os seguintes: os conceitos (categorias simbólicas, que provocam imagens mentais e permitem a operacionalização com objetos do mundo real e do mundo simbólico); as proposições (dois ou mais termos conceituais, unidos por uma ou mais palavras de enlace, formando um significado, afirmando ou negando algo de um conceito) e as palavras de enlace (unem os conceitos e explicitam o tipo de relação existente, não provocam imagens mentais). No que diz respeito à construção dos MC destaco que:

[...], à medida que os alunos adquiriam capacidades e experiência com a construção de mapas conceituais, declaravam que estavam a aprender a aprender. Começaram a tornar-se melhores na aprendizagem significativa e descobriram que podiam reduzir ou eliminar a necessidade de aprendizagem por memorização. Os mapas conceituais ajudavam a capacitá-los como formandos. Também ajudam a capacitar o professor, pois são úteis como ferramenta de negociação de significados sobre o conhecimento entre este e os alunos e, também, de concepção de uma instrução melhor (NOVAK, 2000, p. 27).

Estes compõem um grande recurso para detectar e apreciar o que os alunos já sabem e são proveitosos enquanto apoio ao esquema de percursos de aprendizagem. Eles são utilizados para a facilitação, ordenação e sequenciação hierarquizada dos conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer estímulo para a aprendizagem, levando-o a uma participação ativa e conduzindo-o a situações de desafios. Ou seja, é um recurso de aprendizagem que possibilitará o aluno do Ensino Fundamental I a refletir acerca da aprendizagem. Sendo assim,

A função mais importante da escola é dotar o ser humano de uma capacidade de estruturar internamente a informação e transformá-la em conhecimento. A escola deve propiciar o acesso à aprendizagem, o saber aprender a aprender. Nesse sentido, o mapa conceitual é uma estratégia facilitadora da tarefa de aprender a aprender (TAVARES, 2007, p. 81).

No segundo momento, meu encontro com a turma foi para ministrar uma oficina de como construir um MC. Além dos alunos, a professora participou de todas as atividades interagindo e os ajudando. Para esta construção não existem regras fixas, no entanto, organizei algumas orientações para ajudar aos alunos no momento em que eles fossem construir os mapas.

A construção do mapa não é definitiva, o mesmo pode ser reconstruído e melhorado. Sua construção deverá acontecer em sala de aula, onde surgirão diferentes MC, o que implica que, as relações não são padronizadas. Segundo Moreira *apud* Ribeiro e Nuñez (2004), não existem modelos e regras fixas que sejam de obrigatoriedade na construção dos MC. Uma sugestão para dar início à construção de um MC a ser refletida é a realização das seguintes etapas:

[...], selecionar o texto; selecionar os conceitos mais importantes do texto; identificar e destacar os conceitos chaves; organizar os conceitos selecionados, estabelecendo relações entre eles; ordenar os conceitos em ordem decrescente de importância; ligar os conceitos por meio de setas, e das palavras de enlace, formando proposições (RIBEIRO; NUÑEZ, 2004, p. 210-211).

Como os alunos eram do 5º ano e a faixa etária que varia de nove a dez anos, organizei as orientações da seguinte maneira: solicitei que eles selecionassem pelo menos dez conceitos, depois, tentassem estabelecer relações entre esses conceitos inserindo entre eles uma palavra de ligação; pedi também que organizassem a estrutura de maneira que lembrasse uma pirâmide e, por fim, acrescentassem outros conceitos e/ou palavras de ligação que achassem necessário. Percebi que eles tiveram muitas dificuldades, principalmente, em estabelecer

relações coerentes e diversificadas, mas pelo pequeno intervalo de tempo que tive com esses alunos avalio a experiência como positiva.

Na sequência, na terceira etapa, construí com os alunos, no quadro branco, um MC acerca do tema “Escola”. As palavras de ligação que eles escolheram não possibilitaram ampliar muito o MC e a discussão acerca do tema, como era de se esperar, pois era a primeira experiência desses alunos com essa ferramenta. Além disso, não existe o MC correto, “[...]. O que o aluno apresenta é o seu mapa e o importante não é se esse mapa está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo” (MOREIRA, 2011, p.133). Contudo, isso não impede que o professor oriente o aluno para que ele amplie e enriqueça seu MC.

Depois dessa atividade, entreguei um texto adaptado da internet, conforme pode ser observado no quadro 2, que trata sobre as plantas.

As Plantas

As plantas têm um ciclo de vida, pois nascem, crescem, podem se reproduzir e morrem. Portanto, são **seres vivos**. Todas as plantas nascem de outras plantas e crescem com passar do tempo. Algumas plantas crescem rapidamente, outras crescem mais devagar e podem levar muitos anos para atingir o tamanho definitivo.

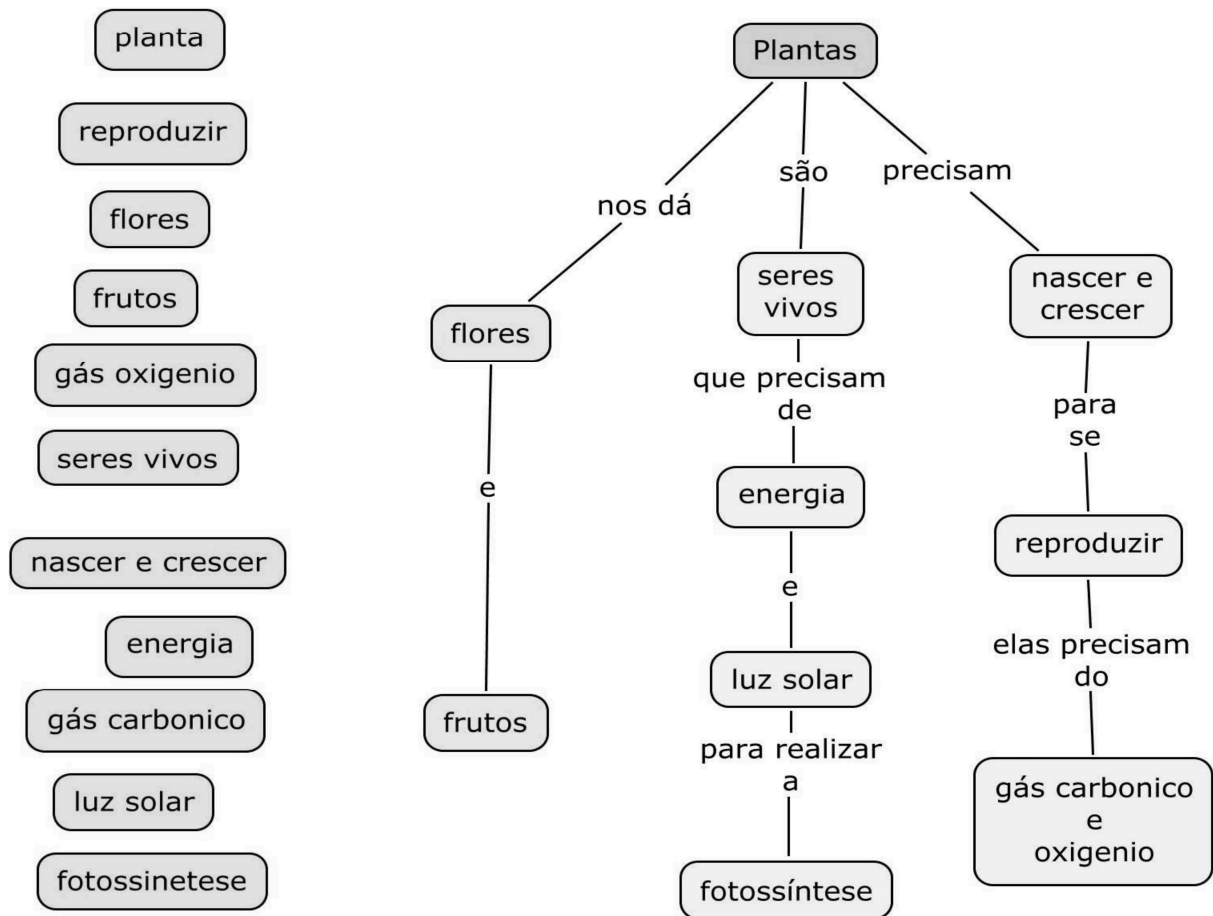
As plantas precisam da energia do alimento para viver. Elas são capazes de produzir o próprio alimento. Para isso, elas precisam de gás carbônico, de água, de sais minerais e de luz. Sem a luz solar, as plantas não conseguem produzir o seu alimento. O processo de produção de alimento pela planta recebe o nome de fotossíntese. O gás oxigênio que existe na atmosfera é quase todo resultado do processo de fotossíntese realizado pelas plantas.

As plantas também respiram o tempo todo. Na respiração, elas utilizam gás oxigênio e liberam gás carbônico.

Quadro 2: Texto da internet, adaptado por mim.

Li, discuti, expliquei e solicitei que, individualmente, eles construíssem um MC acerca desse texto. Percebi a partir dessas construções que eles seguiram as orientações que sugeri, pois ao lado dos MC eles elencam dez conceitos, além de conseguirem diferenciar os conceitos das palavras de ligação. Um desses MC pode ser visto na Figura 1 que segue:

Figura 1- MC construído pelo aluno do 5º ano sobre o texto “As Plantas”.



Fonte: Transcrição feita pelo autor (2014)³.

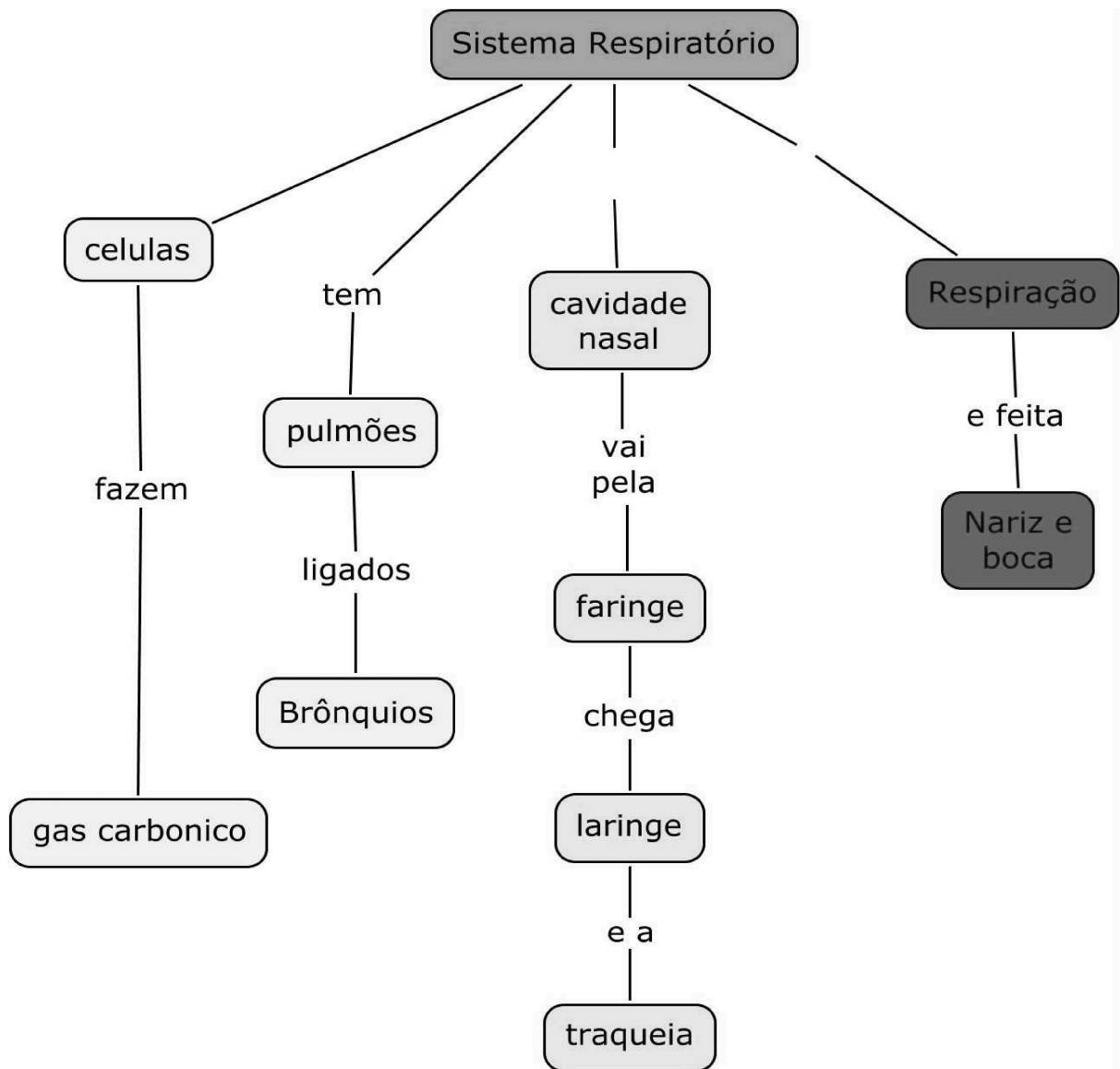
Após essa etapa, revisei o conteúdo “Sistema Respiratório” que a professora já havia explicado. Organizei a aula em Power Point e utilizei o projetor multimídia para explicação do conteúdo. Tentei realizar uma aula dialogada até porque os alunos já tinham visto o conteúdo, mas a participação foi muito tímida nesse momento. Nesta aula, tratei do ar e da respiração enfocando o porquê do ar ser importante para os seres vivos, como ocorrem as trocas gasosas, o caminho que o ar percorre em nosso organismo e algumas doenças que acometem esse sistema.

Para finalizar a intervenção, solicitei que, em grupo, os alunos organizassem MC acerca do conteúdo ministrado, ou seja, um MC do Sistema Respiratório. Para tanto, eles formaram grupos de quatro ou cinco alunos. Conversaram entre si e construíram o MC do grupo. Acompanhei o desenvolvimento passando de grupo em grupo e sempre estimulando para que eles discutissem e construísem seus próprios mapas

³ Este MC é uma transcrição feita por mim no software Cmap Tools, mas elaborado pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. A digitalização do original encontra-se nos anexos.

De acordo com Ramos (2009), os mapas conceituais podem funcionar como instrumento que possibilita a hierarquização e a construção do conhecimento. Ainda pouco conhecido como instrumento que identifica o conhecimento prévio do aluno, de representação visual e de forma sintética de um dado conteúdo, como um instrumento de avaliação. Conforme pode ser percebido pelas Figuras 2 e 3 que seguem.

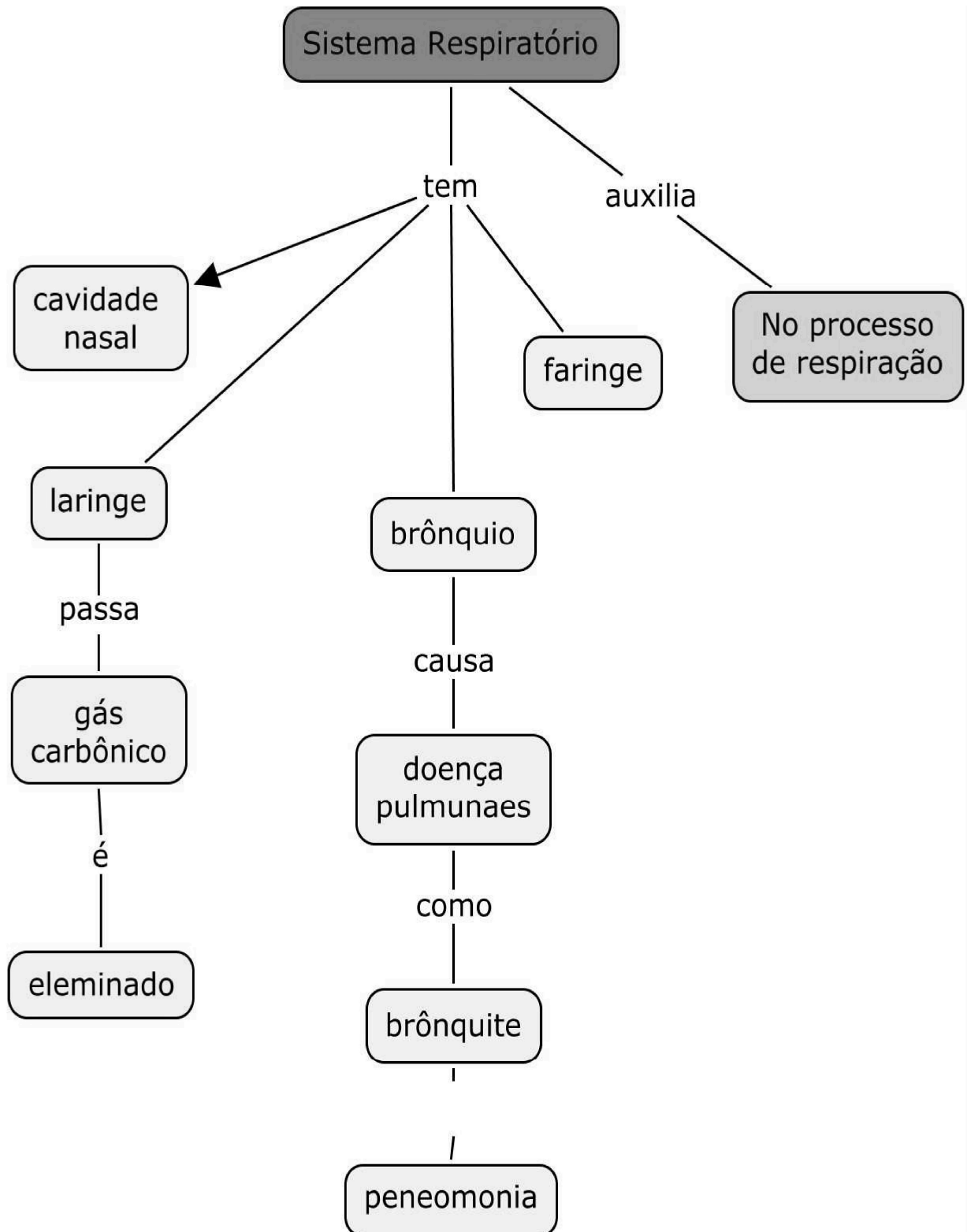
Figura 2- MC sobre o Sistema Respiratório construído por um dos grupos



Fonte: Transcrição feita pelo autor (2014)⁴.

⁴ Este MC é uma transcrição feita por mim no software Cmap Tools, mas elaborado pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. A digitalização do original encontra-se nos anexos.

Figura 3- MC sobre o Sistema Respiratório construído por um dos grupos



Fonte: Transcrição feita pelo autor (2014)⁵.

⁵ Este MC é uma transcrição feita por mim no software Cmap Tools, mas elaborado pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. A digitalização do original encontra-se nos anexos.

Como pode ser observado a partir das Figuras 2 e 3, os alunos conseguiram representar e estruturar o que eles conheciam acerca do Sistema Respiratório. Eles organizam os conceitos dentro de retângulos, no entanto, as palavras de ligação não estão envoltas por nenhum tipo de figura geométrica. Conseguiram estabelecer algumas relações interessantes, inclusive utilizam um conceito que não mencionei durante a aula, o conceito célula. As palavras de ligação que ambos os grupos inserem entre os conceitos não dão margem a estabelecer outras relações o que poderia ser melhorado. O importante é que eles se dispuseram a construir os MC e estes podem servir como recurso de aprendizagem, além de serem importantes para que o professor identifique o que eles já sabem.

Apesar da importância, os MC, ainda são pouco utilizados pelo professor do Ensino Fundamental I que insiste em fazer uso de práticas obsoletas. Esse recurso de aprendizagem deve ser visto como uma ferramenta que oferece subsídios para o aluno desenvolver sua capacidade de selecionar os conceitos essenciais estabelecendo relações entre os mesmos, em que durante sua produção vão sendo construídos novos significados, facilitando, assim, a compreensão, permitindo-lhes problematizar e argumentar suas conclusões para uma melhor aprendizagem, de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular Estágio Supervisionado, aqui entendido como possibilidade de pesquisa, tem um importante papel em fazer (re)pensar teoria e prática para além da técnica, contribuindo para que desenvolva uma capacidade crítica e reflexiva no que diz respeito a atuação em sala de aula. Para tanto, é fundamental ampliar o campo teórico, mas isso não deve ser desvinculado da prática.

No que diz respeito à política e gestão educacional, percebi a luta e o esforço daqueles que estão trabalhando na linha de frente das escolas. Dificuldades e incoerências existem, o que não diminuem de forma alguma o trabalho oferecido pelos profissionais que encontrei nas escolas. Antes de sair a campo fiz leituras teóricas que contribuíram para ampliar nossa visão crítica acerca da gestão escolar. E isso implica em estudo e reflexão para não cair em extremismos do tipo “nada presta” ou “tudo está maravilhoso”. Procurei observar as dificuldades, mas também os avanços a fim de desenvolver um trabalho sério e imparcial.

No contexto observado, a seleção de gestores ainda acontece por indicação. Isso não impede dessas gestoras estabelecerem, dentro do possível, uma gestão democrática e participativa. No discurso e na prática é perceptível o bom relacionamento com os funcionários, principalmente com secretário escolar e auxiliares de serviço. No entanto, essas pessoas participam pouco das decisões que deveriam envolver o coletivo escolar, como por exemplo, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Já a experiência com a Educação Infantil foi enriquecedora, mas também não posso dizer que foi fácil. Acredito que o trabalho com a Educação Infantil requer muito mais do que conhecimentos meramente técnicos e/ou teóricos. É preciso compromisso, encantamento, responsabilidade e sabedoria. Além disso, os conhecimentos construídos a partir dos eixos temáticos são muito importantes, contudo, quero destacar como primordiais na Educação Infantil o educar, o cuidar e o brincar. Estes favorecem as crianças serem mais espontâneas, autônomas e seguras de si mesmas. Isso implica na formação de jovens mais participativos e questionadores na sociedade em que estão inseridos. Nesse contexto, o que importa é que as crianças vivam essa fase intensamente.

Durante o estágio no Ensino Fundamental, na intervenção, fizemos uma aplicação com Mapas Conceituais (MC). Percebi que poderia ter elaborado um maior número de estratégias no que diz respeito à construção do MC para que eles tivessem menos dificuldades na elaboração, mas o tempo não foi suficiente. Além disso, muitos são os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino, por isso, ensinar através

do estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente é condição necessária para dar significado aos novos materiais de aprendizagem do aluno.

Sendo assim, percebo, a partir das reflexões suscitadas neste trabalho, que os Estágios Supervisionados possibilitaram a (re)significação de minhas identidades pessoal e profissional, pois, devido ao fato de já atuar em sala de aula, permitiu-me um (re)pensar da prática que pode ser percebida no decorrer dos capítulos apresentados, mas também permitiu um crescimento pessoal que norteia os caminhos que almejo trilhar.

Dessa maneira, apesar de esse tópico tratar das considerações finais, não pretendo encerrar nossas discussões, pelo contrário, espero que esse trabalho possibilite novas reflexões e contribua para o surgimento de novas pesquisas, pois entendemos estas, como possibilidades de ressignificar nossa *práxis*.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6 N° 1 (2007). Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf> Acesso em: agosto/2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex**: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado.– Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. **Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. **Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de. Critérios Estruturantes para o Ensino das Ciências. *In*: CARVALHO, Anna M. Pessoa de, (org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de ciências: **tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. *In*: NETO, Antônio Cabral *et al.* **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção de identidade de gênero e profissional das mulheres nas instituições de educação infantil. *In: Coletânea de textos didáticos: Curso de Pedagogia*. Campina Grande, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinicius *et al.* Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. *In: UNirevista*; Vol. 1; Nº 2: (abril 2006).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. *In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DIAS, Gilmar. A dimensão política do projeto político-pedagógico: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. *In: Revista pedagogia em debate: desafios contemporâneos*, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In: Coletânea de textos didáticos: Curso de Pedagogia*. Campina Grande, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva**. *In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 3, nº 9, jul-dez/2006.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo/SP: Ed. Livraria da Física, 2011.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

Nery, Marta Maria de Almeida. **Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do ensino fundamental: algumas sugestões**. UFBA, 2008.

NOVAK, Joseph. **Apreender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Lizia; PORTO, Amélia; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

RIBEIRO, Raimundo Porfírio e NUÑEZ, Isauro Beltrán. Pensando a aprendizagem significativa: dos mapas conceituais às redes conceituais. *In*: NUÑEZ, Isauro Beltrán e RAMALHO, Betânia Leite (orgs.). Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: **o novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **O ensino de língua portuguesa e os PCNs**. UFRJ: 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. *In*: Coletânea de textos didáticos: **Curso de Pedagogia**. Campina Grande, 2012.

TAVARES, Romero. **Ciências & Cognição 2007**; Vol 12: 72-85. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acessado em maio de 2012.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: história sobre a formação de professor de línguas e sua prática pedagógica. *In*: POSSENTI, Sírio *et al.* Revista Trabalhos em linguística aplicada. Campinas, (34): 1-100, Jul/Dez. 1999.

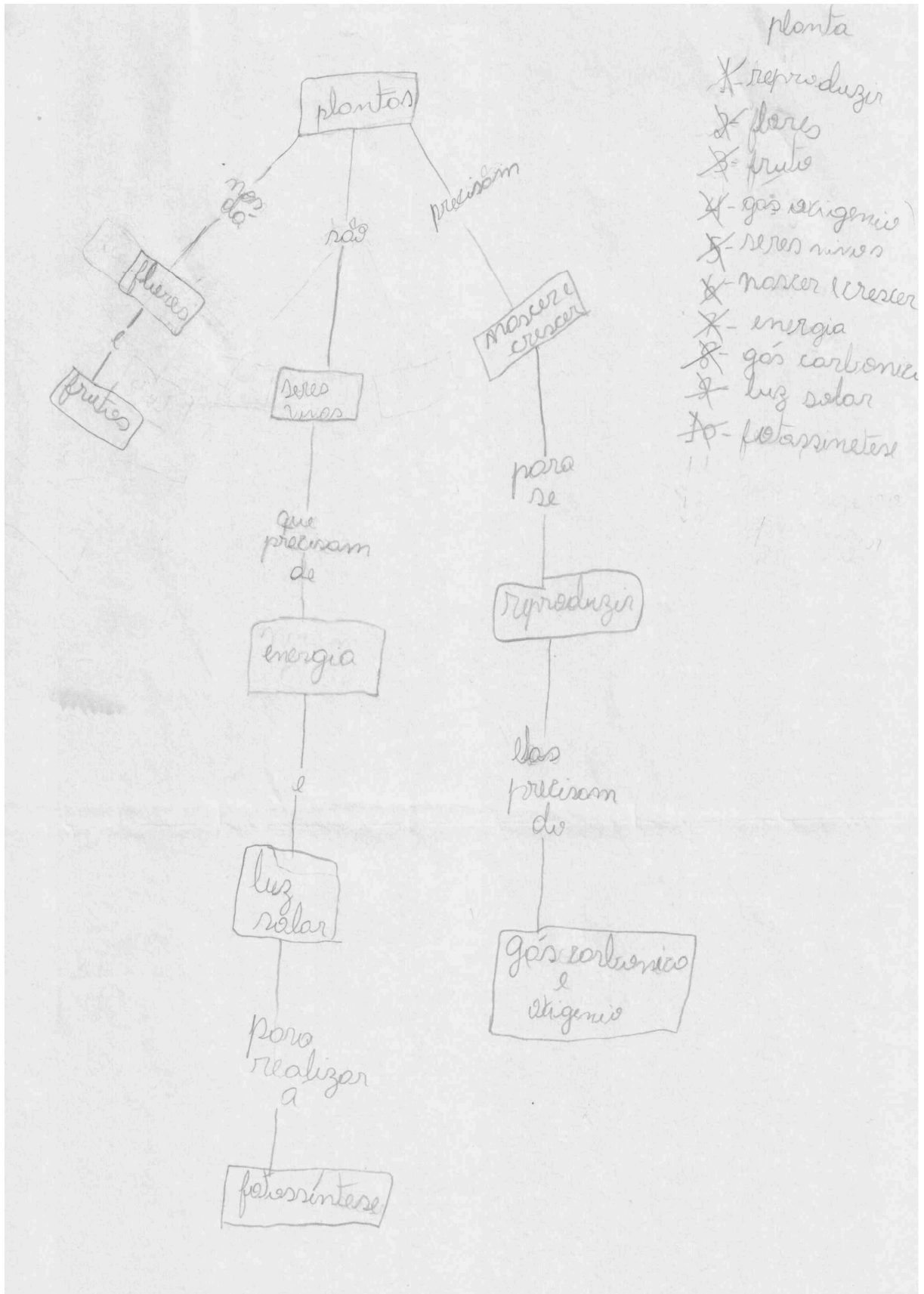
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11ª ed. Campinas. Papyrus, 2002.

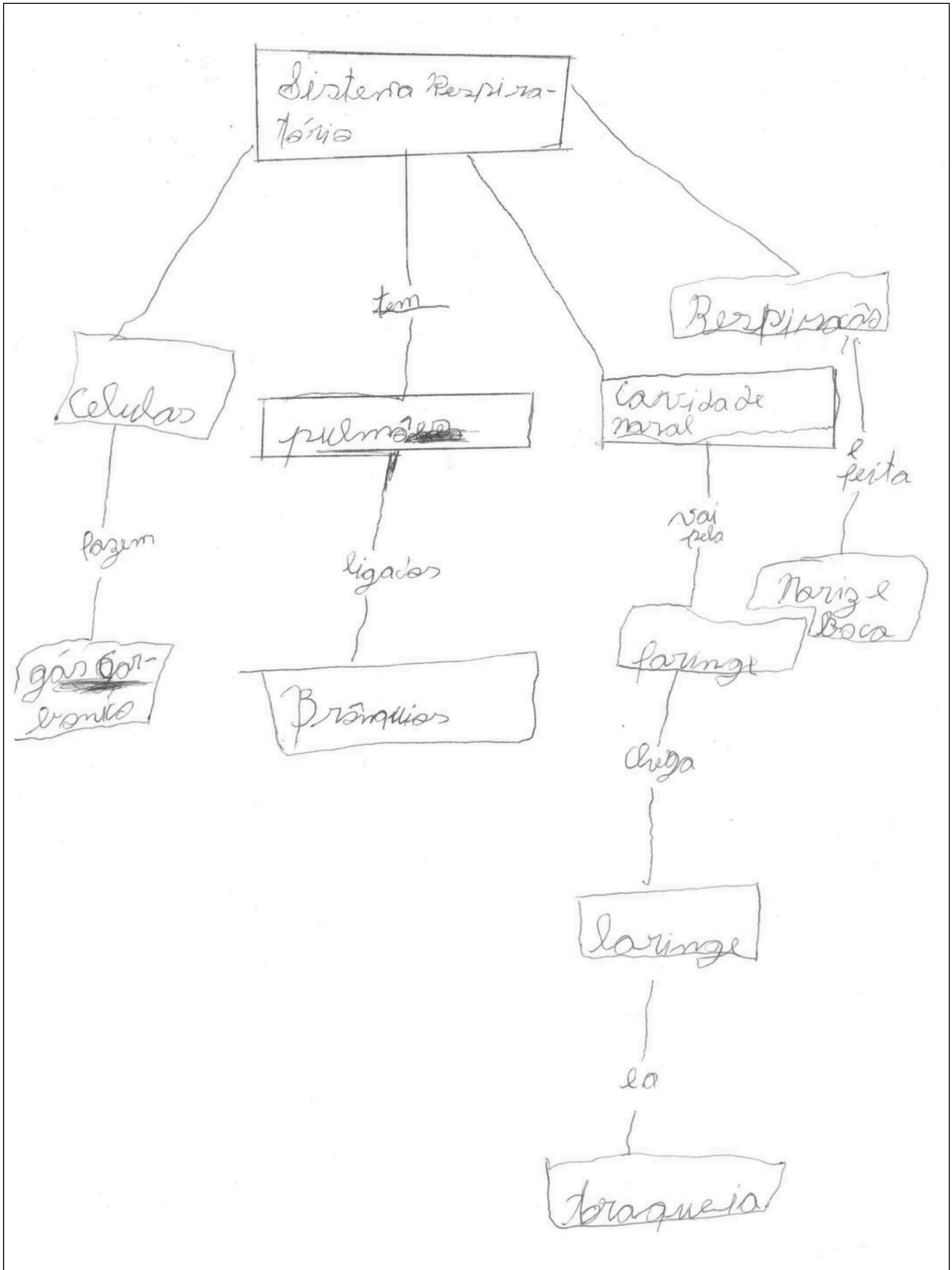
WEFFORT, Madalena Freire (coord). **Observação, Registro, Reflexão - Instrumentos Metodológicos I**. Publicações do Espaço Pedagógico, SP: 1996.

ANEXOS

Anexo 1: MC sobre as plantas construído pelos alunos



Anexo 2: MC sobre Sistema Respiratório construído pelos alunos do grupo 1



Anexo 3: MC sobre Sistema Respiratório construído pelos alunos do grupo 2

