



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSILAINDE OLIVEIRA DE AMORIM**

**SUPERANDO OBSTÁCULOS: O ITINERÁRIO DA  
FORMAÇÃO DE UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

SALVADOR  
2016

**ROSILAINDE OLIVEIRA DE AMORIM**

**SUPERANDO OBSTÁCULOS: O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO DE  
UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Colegiado de Pedagogia, Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito para  
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.  
Semestre 2015.2

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Couto Cunha

Salvador  
2016

**ROSILAINDE OLIVEIRA DE AMORIM**

**SUPERANDO OBSTÁCULOS: O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO DE UMA  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de memorial apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 12 de maio de 2016.

**Banca Examinadora**

Profa. Maria Couto Cunha – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Marta Licia Teles Brito de Jesus  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Gilvanice Musial  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais  
Universidade Federal da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde, forças e esperanças. Muitos foram os momentos que pensei em desistir, mas a fé nele deu-me forças para superar todos os obstáculos.

A minha família pelas orações, palavras de incentivo e ajudas em vários aspectos, sem ela seria impossível chegar até aqui. Agradeço em especial a minha irmã Sara Dânite, que vivenciou de perto minha trajetória e pelos incentivos quando mais precisei.

Aos meus filhos, Mariana Amorim dos Anjos e Pedro Filipe Amorim dos Anjos, eles foram o motivo da minha inspiração, ao olhar para eles, sabia que precisava prosseguir. Agradeço pelo apoio, compreensão em suportar a minha ausência em muitos momentos.

Com muita gratidão e carinho, a minha orientadora Maria Couto Cunha, pela dedicação e apoio. Pela forma humana e afetuosa com que me orientou.

Aos meus professores, fundamentais para o meu processo formativo.

Aos amigos pelo carinho e companheirismo e por torceram para a realização desse sonho.

Sou eternamente grata!

*“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui.  
Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu nem cochilei.  
Os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei...”*

*Toni Garrido*

AMORIM, Rosilainde Oliveira de. **Superando obstáculos**: o itinerário da formação de uma profissional da educação. 75 f. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

## RESUMO

Este memorial apresenta relatos relevantes da trajetória da vida estudantil, acadêmica e profissional de uma graduanda em Pedagogia. Nele aparecem as memórias que marcaram a sua infância, as dificuldades de sobrevivência decorrentes da inconstância de moradia, e do início da sua escolarização na escola rural, onde discute questões ligadas ao direito de estudar e de brincar subtraídos pela necessidade de trabalhar. Como contraponto discute sobre o trabalho de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e os avanços e conquistas legais conseguidos pela infância brasileira em termos do direito fundamental da educação nos últimos tempos. Busca fazer uma tessitura entre a experiência vivida e os conhecimentos adquiridos ao longo da sua escolaridade, principalmente no meio acadêmico. Em certo ponto da sua narrativa, introduz discussões sobre temas que lhe saltam a evocar suas memórias. Assim, fazendo uma revisita das obras estudadas que marcaram a sua caminhada acadêmica, reflete sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, a experiência dos estágios e a relevância dos conhecimentos alcançados para a prática educativa. Também descreve a experiência em trabalhar com a educação infantil como auxiliar de classe numa escola municipal de Lauro de Freitas, com finalidade de evidenciar o quanto as aprendizagens adquiridas em toda essa caminhada foram fundamentais para sua formação como profissional da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeira. Infância. Educação Infantil. Alfabetização e Letramento. Formação.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O COMEÇO DE TUDO.....	11
3	SEGUINDO OS PASSOS NA MINHA CAMINHADA ESCOLAR ATÉ A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO NÍVEL MÉDIO.....	27
4	ENFIM, CHEGO À UNIVERSIDADE E ESTOU ME TORNANDO UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	40
5	OS CAMINHOS TRILHADOS ME LEVAM PARA OS COMPROMISSOS DA MINHA NOVA PROFISSÃO.....	58
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	68

## 1. INTRODUÇÃO

Para introduzir esse trabalho considero importante relatar que inicialmente eu tinha o objetivo de escrever uma monografia com o título: *TRABALHO DOCENTE: Condições objetivas e subjetivas e suas implicações na prática pedagógicas dos professores das séries iniciais de uma escola municipal de Salvador*, baseado no projeto de pesquisa que desenvolvi na universidade, *Significados e sentidos do trabalho docente: o caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)* quando participei do Programa Permanecer, orientado pela Professora Selma Cristina Silva de Jesus. Mas, alguns problemas pessoais que enfrentei próximo ao final do curso provocaram em mim um desânimo para a continuidade do trabalho, o que me fez desacelerar o processo da escrita. Não estava conseguindo organizar meu pensamento e dar coerência ao que escrevia chegando a um bloqueio na redação. Também senti que não me identificava totalmente com o tema. A partir daí pensei na possibilidade de mudar o rumo da pesquisa. Ao conversar com alguns colegas e professores obtive informações sobre a riqueza que constitui trabalhar com memorial. Sugeriam que esse gênero de escrita pudesse despertar em mim, maior estímulo para a produção.

De fato, nas últimas décadas tem crescido o número de cursos de pedagogia que tem adotado o memorial como modelo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, pela possibilidade que tem este gênero de os alunos resgatarem suas experiências pedagógicas, como forma de reflexão e análise sobre sua atuação profissional que leve à aproximação da teoria com a prática e avançar no campo do conhecimento e no amadurecimento profissional.

De acordo com Souza e Dourado (2014, p. 40) o memorial de formação é uma narrativa descritiva de rica possibilidade de produção acadêmica onde as experiências vivenciadas em “[...] interação com outros textos, discursos e interlocutores” possibilitam aprendizagens significativas.

Diante disso, resolvi escrever um memorial relatando minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, no intuito de evidenciar o quanto as aprendizagens adquiridas foram importantes para a minha formação. Portanto, o objetivo desse trabalho é fazer um resgate das minhas memórias de vida estudantil, acadêmica e profissional, contextualizando essas experiências vividas com os conhecimentos



construídos ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, juntamente com o aprofundamento teórico realizado para a elaboração deste trabalho, visando à reflexão sobre esses conhecimentos e a sua relevância para a formação do profissional de educação.

Para tanto, usei como suporte documentos legais que balizam a organização da educação brasileira no que tange a formação do profissional da educação e os conteúdos que foram ensinados no curso, que vão desde a nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, passando pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Licenciatura em Pedagogia e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. De outra parte, fiz pesquisa bibliográfica aprofundando na literatura sobre questões do campo da educação que saltavam na minha narrativa, de modo a fundamentar uma discussão teórica que tivesse relação com alguns pontos dessa minha trajetória.

Com isto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: Além desta introdução, no segundo capítulo, eu trago as memórias que marcaram minha infância, as dificuldades de sobrevivência decorrentes da inconstância de moradia, e do início da minha escolarização na escola rural em classes multisseriadas, as alegrias das brincadeiras com meus irmãos e do pouco tempo que tivemos para usufruí-las devido a necessidade de ajudar nossos pais no sustento da família. Neste ponto da narrativa discuto questões ligadas ao direito de estudar e de brincar subtraídos em nós pela necessidade de trabalhar. Apresento, tomando como referência os conhecimentos adquiridos na Academia, a relevância do brincar e a necessidade de que esse direito da criança seja valorizado e garantido. Para ajudar nessas reflexões, apoio-me em Hage (2014), Vygostsky (2007), Kramer (2006), Moura e Santos (2012), Alberto e Santos (2011), Feitosa e Dimenstein (2004) e nos marcos legais pertinentes.

No terceiro capítulo descrevo minha trajetória escolar desde o meu processo de alfabetização, a inserção no curso de Magistério e a experiência de estágio, até a entrada na Universidade. Discuto as perdas para meu processo de alfabetização devido ao fato de não ter frequentado a educação infantil. Diante disto, discuto o trabalho de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e os avanços e conquistas legais conseguidos pela infância brasileira em termos do direito

fundamental da educação nos últimos tempos. Também reflito sobre minha experiência no curso de Magistério, o sonho de entrar na Universidade e as dificuldades que tive para conquistar esse sonho. Foram autores que me apoiaram nessas reflexões, Freire (1989), Marcuschi (2003), Saraiva, Mello e Varella, (2001), dentre outros.

No quarto capítulo faço um relato e reflexão sobre os conhecimentos adquiridos durante a trajetória acadêmica, revisitando as obras estudadas que marcaram a minha caminhada e me ajudaram a definir opções metodológicas e intenções educacionais. Descrevo as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, a experiência dos estágios e a relevância desse componente curricular para a prática educativa. Justifico, também, a minha escolha em cursar Pedagogia e como o curso contribuiu para a minha formação pedagógica e profissional. Além disto, trago a contribuição de vários autores estudados nos componentes curriculares que considero mais significativos para o meu aprofundamento teórico e, conseqüentemente para a minha formação.

Já no quinto capítulo apresento a minha experiência em trabalhar com a educação infantil como auxiliar de classe numa escola municipal de Lauro de Freitas. Relato a importância de estar trabalhando em uma escola pública que considero um espaço profundamente rico e propiciador de transformação social e a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido no curso de Pedagogia. Também reafirmo a importância do brincar para a criança e da reflexão sobre a tendência que eu percebi entre professores e familiares em antecipar o ensino da leitura e da escrita na educação infantil e suas implicações para o desenvolvimento da criança. Dialogo com autores trabalhados nos capítulos anteriores deste trabalho, mas acrescento outros autores como, Antunes (2009), Baptista (2009), Marcellino (1990), Borba (2006) para me ajudar nessa reflexão.

Por último escrevo as considerações finais, onde sintetizo minhas impressões sobre a minha satisfação em realizar a escrita desse memorial, assim como foi importante todo aprendizado que adquiri ao desenvolvê-lo explorando os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e em outros espaços de aprendizagens que foram relevantes para minha formação profissional.

## **2. O COMEÇO DE TUDO**

*Uma lata de sardinha. A tampa foi dobrada inteligentemente, e assim se produziu a capota. As rodas foram feitas de uma sandália havaiana que não se prestava mais a ser usada. Os eixos, dois galhinhos de arbusto. E ei-lo pronto! Um carrinho, construído com imaginação e objetos imprestáveis.*

*Rubem Alves*

Para uma estudante de Pedagogia em final de curso que quer demonstrar a superação dos desafios para se tornar uma profissional da educação, é importante se voltar ao passado e, a partir dos ensinamentos que o curso lhe proporcionou, fazer uma análise sobre a situação vivida com um novo olhar. Começo a minha narrativa pela minha trajetória desde criança, com as dificuldades da família em se fixar em um lugar, em um espaço, onde eu e meus irmãos pudéssemos ter uma infância saudável, tranquilidade para frequentar uma escola, enfim, iniciar uma formação para a vida. Ao reportar aos fatos, pretendo demonstrar as lições que tenho aprendido com o curso e com a experiência vivida, buscando refletir sobre o meu amadurecimento neste caminhar.

### ***A inconstância de moradia, as dificuldades de sobrevivência no início da infância***

Trazer as lembranças da minha infância nesse trabalho é de extrema importância, tendo em vista que elas são a base de quem eu sou hoje. São inúmeras experiências que marcaram e que estão vivas na minha memória, outras adormecidas. E revisitá-las será um desafio.

Primeira filha de José Honório de Amorim e Ednalva Oliveira de Amorim, casal de agricultores e pais de sete filhos. Amadurecer cedo na zona rural numa família numerosa em que os pais necessitam sair logo no início da manhã para trabalhar era imprescindível, já que necessitava ajudar a cuidar dos irmãos mais novos. Nasci na cidade de Valente, sertão da Bahia. Vivia no povoado de Santa Rita de Cássia, terra castigada pela seca em que a pobreza, o desemprego compunham o cenário do meu cotidiano.

Meus pais viviam mudando de lugar em busca de trabalho para a sobrevivência. O constante ir e vir de um lugar para o outro causava em meu coração de criança sentimentos de instabilidade, de medo, de insegurança. Sempre me perguntava se seríamos mais felizes no novo lugar para onde mudávamos, se iria conseguir fazer novos amigos, se iria poder estudar, se meus pais conseguiriam a ocupação para assegurar o nosso sustento.

Lembro-me de um lugar onde fomos morar, que para chegarmos até a casa do vizinho mais próximo, gastávamos uma hora. No lugar não havia luz elétrica. Era uma casa de taipa (pau a pique). Sempre eu tinha medo de dormir a noite, pois era comum encontrarmos cobras no teto da casa e eu sempre acordava com pesadelos, olhando para cima, vendo as cobras. Pela distância deste lugar até a cidade, só podíamos comer pão de quinze em quinze dias. Isto acontecia quando meu pai ia até o lugarejo mais próximo para fazer a feira (isso quando ele conseguia ganhar algum dinheiro). O pão era o alimento mais saboroso que já tinha comido na vida devido ao longo período que passava sem saboreá-lo. O difícil é que não podia comer um pão inteiro porque tinha que dividir com meu irmão. Era um pão para os dois, ficava sempre aquela vontade de querer mais. Até meus pais conseguirem algum dinheiro com o cultivo das terras, passávamos por muitas dificuldades.

Nesse mesmo lugar em que vivemos, recordo-me de um fato que ficou marcado em minha memória. Na ocasião eu devia estar com oito anos de idade. Meu pai havia comprado uma cabra para tirar leite, mas a cabra não dava leite o suficiente para todos, apenas para o filho caçula. Certa vez, quando minha mãe tirava o leite, a cabra bateu com a perna na mão dela e derramou todo o leite. Vi a preocupação no semblante da minha mãe, pois não teríamos leite para dar a criança. Neste período meu pai estava viajando e não havia onde comprar. Como chorei naquele dia! Meu irmão passou o dia todo tomando chá de capim santo.

É muito triste uma criança ter que se preocupar com algo básico à vida, como a alimentação. Mas não era essa a única preocupação na minha cabecinha infantil. Pensava nas dificuldades que enfrentaríamos para estudar, em como seria estudar em um lugar onde não conhecíamos ninguém... A escola era tão distante de casa que minha mãe já estava achando que eu não iria estudar naquele ano e isso me deixava muito triste, pois eu adorava estudar. Hoje vejo que eu estava certa, mesmo sem compreender a razão. Os estudos nos tornam livres e nos fazem cidadãos.

### ***Estudar é preciso! E iniciei minha escolaridade numa escola da zona rural***

Recordo-me do primeiro dia de aula, quando minha mãe nos deixou, eu e meu irmão, na porteira da fazenda onde ficava a escola. Estávamos muito cansados devido a longa caminhada a pé e inseguros com medo de como seria essa nova realidade. A escola era na verdade uma única sala apertada que ficava nos fundos da casa onde moravam os donos da terra. As condições eram precárias, o chão e as paredes eram cheios de buracos, tinham poucas cadeiras e quando vinham todos os alunos, alguns precisavam ficar sentados no chão da sala. Havia apenas um livro para cada série. Lembro-me que a professora chamava os alunos na frente, um de cada vez para tomar a lição no mesmo livro. Tratava-se de uma classe multisseriada, onde estudavam todas as crianças daquela região.

Os autores se referem a esse tipo de escola. Segundo Moura e Santos (2012), as classes multisseriadas ou unidocentes são compostas por alunos de diferentes níveis de aprendizagem, geralmente agrupadas em “séries” em uma mesma classe, sob à responsabilidade de um único professor, sendo uma realidade bastante comum no Brasil.

Interrompo um pouco minha narrativa para fazer uma pequena discussão sobre as questões que giram em torno dessas classes e, por consequência, sobre a educação do campo no Brasil.

Observo que a educação do campo ainda enfrenta muitos problemas, mesmo tendo passado bastante tempo desde o início da minha escolarização, pois, de acordo com Hage (2014), a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas encontra-se em situação drástica, exigindo uma intervenção urgente nas suas condições objetivas e subjetivas. Os problemas vão desde as dificuldades de acesso, infraestrutura, escassez de profissionais de educação, falta de recursos didáticos, até dificuldades de ensino e aprendizagem.

Senti de perto essas dificuldades citadas pelo autor. Nessa localidade acima referida, caminhava uma hora e meia até chegar à escola. Chegava suada e com fome devido à escassa alimentação que tinha antes de sair de casa e as energias gastas durante a caminhada. Não havia na escola quem fizesse a merenda e com isto, quase sempre ficava com fome toda a manhã. Eram distribuídos apenas os alimentos que não necessitavam cozinhar, como biscoitos e leite, que acabavam logo nos primeiros dias que chegavam à unidade escolar. Dessa escola em específico, só me recordo de

uma única figura da comunidade escolar, que era o professor. Não havia diretor, coordenador, apenas o professor.

De acordo com Hage (2014), constituem-se grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos da legislação específica, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público, resultantes das conquistas das lutas dos movimentos sociais populares do campo. Podemos dizer que não faltam leis, planos, programas e projetos que tem como metas melhorar a situação da educação do campo no nosso país. No entanto, colocar os preceitos legais ou os objetivos e metas desses programas e projetos em ação é que constitui o grande desafio. Os poderes constituídos (União, Estados e Municípios) nem sempre atendem as reais necessidades dos povos do campo com relação à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394 de 1996, ao tratar sobre os Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino no que se refere à educação do campo, traz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2014, p. 21).

Também foram aprovadas as diretrizes curriculares do campo no Conselho Nacional da Educação, que consideram as peculiaridades da vida dos moradores do campo, buscando formas de atender a essa população com vistas a oferecer uma educação de qualidade, considerando o contexto sócio-econômico e cultural das regiões. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB N<sup>o</sup>1, de 3 de abril de 2002, reforçam a necessidade em atender o que trata a LDB no que se refere a contemplar nas propostas pedagógicas das escolas campestres, a diversidade do campo, levando em consideração em seus currículos, as culturas, as tradições, as memórias, aspectos fundamentais para a constituição da identidade do povo rural.

O Parecer CNE/CEB Nº 23/2007 de consulta que compõe a Resolução que fixa as orientações para o atendimento da Educação do Campo afirma que mesmo sendo a formação do Brasil historicamente de predominância agrária, é recente a preocupação com esta modalidade de ensino no país. Ainda assim, predominam as políticas públicas de educação voltadas ao modelo urbano, no que se refere aos currículos, aos professores, à supervisão. Com isso, faz-se necessário superar a idéia de que há uma superioridade da cidade em relação ao campo. No parecer acima mencionado é assinalada a necessidade de respeitar as especificidades da educação a ser ministrada nessas regiões e sobre a responsabilidade dos entes federados em salvaguardar esse direito:

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo (BRASIL, 2013, p 288).

O parecer evidencia o anseio de uma Educação do Campo contextualizada que venha fortalecer a agricultura familiar, já que há um predomínio do agronegócio no meio rural. Uma educação que não funcione como um mecanismo de expulsão do povo camponês para as cidades, mas que ofereça estímulos e suporte de desenvolvimento para aqueles que desejam permanecer no campo. Entretanto, o documento reforça que o propósito não é de prender o homem rural no campo, mas possibilitar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais, visando a atender as demandas de necessidades e melhoria de acesso, permanência, organização e melhor funcionamento das escolas camponesas e de melhoria das classes multisseriadas, ou seja, de construir uma Política Nacional de Educação do Campo.

Segundo Hage, (2014) aconteceram muitos avanços no que se refere às políticas para a educação do campo. Ainda assim, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica a essas comunidades. De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep (2011), sistematizados por este autor, em relação às diversas etapas da Educação Básica no campo, apenas 6,98% das crianças tiveram acesso à creche e apenas 66,80% à pré-escola. Mesmo que no Ensino Fundamental, a matrícula tenha atingido 91,96% da população entre 6 e 14

anos, boa parcela desse contingente faz parte dos grupos que estudam os anos iniciais do Ensino Fundamental e estudam em escolas multisseriadas com sérios problemas de infraestrutura, e de aprendizagem. O autor citado apresenta um panorama quantitativo sobre magnitude desta questão no Brasil:

[...] Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (HAGE, 2014, p.1171).

Apesar dos diversos problemas que acontecem nas classes multisseriadas, tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas, como no que se refere a aprendizagem dos alunos, o que necessita ser revisto, além dos investimentos do poder público, é também a quebra de paradigmas em relação a forma de ensinar e aprender nas escolas multisseriadas. Como enfatiza Araújo (2009), citado por Moura e Santos, (2012, p.73) “Defendemos que as políticas públicas para as classes multisseriadas, ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer o multisseriamento como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade”.

De acordo com Hage (2014), o que predomina no que diz respeito aos sujeitos que ensinam, estudam e investigam a escola rural, em relação às classes multisseriadas é uma visão negativa e pejorativa. Ressalta, este autor, que essas classes são vistas como,

[...] um “mal necessário”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (HAGE, 2014, p.1175).

É preciso a efetivação das políticas públicas e fazer o enfrentamento das mazelas que essas escolas enfrentam, buscando a melhoria da qualidade da educação nas escolas do campo. Uma alternativa apontada por Moura e Santos (2012) em relação a problemática das classes multisseriadas é a formação dos



profissionais que atuam nessas escolas. Segundo os estudos realizados pelos autores, a seriação, reivindicada por muitos, já está de forma precarizada fortemente materializada, atuando nas escolas multisseriadas, sob o que os autores chamam de “multi(série)” . Ou seja, um trabalho que deveria ser multidisciplinar e integrado, levando em conta as especificidades dos sujeitos, na verdade se apresenta de forma fragmentada e sem a devida atenção por parte dos profissionais de educação sem a formação adequada.

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) orientam que o ensino nas escolas multisseriadas ocorra pela reunião dos alunos em grupos através de objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência de acordo com o desempenho de cada um, e não por série.

Segundo Moura e Santos (2012, p. 81), há uma pedagogia própria das classes multisseriadas que resulta dos saberes e experiências acumuladas pela prática pedagógica dos professores que atuam na área. Para estes autores, portanto, “[...] é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo.” Uma formação que busque romper a racionalidade técnica e com os pressupostos conservadores.

Moura e Santos (2012), fazem referência ao pensamento de Souza (2008), sobre a formação de professores para essas classes, assim como de outras. Este autor sugere uma formação em que sejam utilizados métodos biográficos, memoriais e escritas de si e das práticas educativas para o aperfeiçoamento das atividades na sala de aula. Uma formação que leve em conta os relatos das práticas bem sucedidas dos docentes que atuam nas classes multisseriadas, que favoreçam a autonomia nesse fazer e que confrontem as políticas de formação voltadas a dimensão técnica, de controle, racionalização e regulação do trabalho docente.

O fato de ter estudado em uma classe multisseriada me desperta para acompanhar os avanços no campo do conhecimento sobre esta temática. Estes são pontos de discussão entre os educadores que estão em pauta nos dias atuais.

***Trabalho e estudo no contexto de muitos recomeços. As agruras da vida para a sobrevivência subtraindo o direito à educação e ao brincar na infância***

Voltando a minha narrativa ressalto que eu e meu irmão tivemos o ano letivo perdido nessa escola. Minha mãe não conseguiu continuar nos levando para escola, pois meus irmãos pequenos não podiam ficar tanto tempo sozinhos enquanto ela nos levasse. Então ficamos sem estudar mais da metade do ano, para minha maior tristeza. Devido a todas essas e outras dificuldades, meus pais resolveram voltar para Santa Rita de Cássia, povoado onde vivíamos anteriormente, nossa terra natal.

Como pode-se ver, minha vida nesse período da infância, foi feita de recomeços. Para o meu desempenho escolar estas circunstâncias impediam meu sucesso como aluna. Foram tantas mudanças, que fica até difícil lembrar os vários lugares que tínhamos que nos adaptar para recomeçar uma nova vida. Se não me falha a memória, moramos em sete lugares diferentes até que completei os meus 14 anos de idade. Tenho nítido em minha memória aquele sentimento de angústia e medo de cada nova realidade. Mesmo assim, conseguia ver nos olhos dos meus pais, a cada recomeço, a esperança de que naquele lugar seria diferente e iríamos conseguir superar as dificuldades. Também via nos olhos dos meus irmãos pequenos, a inocência, a ausência de preocupação, já tão fortes em mim.

Em cada lugar que passávamos a morar apresentava aos meus pais uma nova forma de trabalho. Meu pai trabalhava em várias funções para se adaptar às novas situações: de auxiliar de carpinteiro, auxiliar de eletricista, pedreiro, dentre outras ocupações. Minha mãe costurava para ajudar no orçamento. O lado mais triste, é que meus irmãos, os dois mais velhos (com nove e dez anos), também trabalhavam para ajudar nas despesas da casa, vendiam na rua geladinhos, pastéis, pipocas..., e quando estávamos no lugar e em época de plantio, ajudavam a capinar, plantar e colher. Eu ajudava nos afazeres domésticos. Ver meus irmãos trabalhando ao sol escaldante provocava em meu coração uma grande tristeza! Pensava naquela época que eles não gostavam de ir à escola. Entretanto isto acontecia porque ficavam cansados devido ao trabalho e ao pouco tempo que sobrava para brincar. BRINCAR! Este é um ponto que acredito ser necessária uma reflexão: A questão econômica causando impactos na formação da criança, negando a ela o direito à brincadeira e à educação. Os autores vão buscar argumentos para isto na história brasileira.

Segundo Kramer (2006), Numa sociedade desigual, as crianças desempenham papéis diferentes de acordo com cada contexto. Para ela, a ideia de infância moderna foi universalizada tendo como base o padrão de crianças das classes médias. No que diz respeito ao Brasil se faz necessário considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, “[...] as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos” (KRAMER, 2006, p.15). Todos esses aspectos vão influenciar na forma de ver a criança e no modo dela estar no mundo. É importante analisar como na história aparece o conceito de infância e sobre os cuidados que devemos ter com as crianças, que ainda estão em processo de formação. Na história aparecem várias fases de considerar esta etapa da vida que passou a se chamar de infância.

De acordo com Kramer (2006), baseado nos estudos do historiador francês Philippe Ariès (1978), a ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade com objetivo de reduzir os índices de mortalidade infantil.

Os estudos revelam que a miséria das crianças no início da revolução industrial, expostas ao trabalho escravo e opressor (meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas), as condenava a não serem crianças. Gradativamente esta fase da vida foi sendo considerada e valorizada a partir do surgimento de políticas públicas voltadas a sua proteção.

Recordo-me de ver muitas crianças trabalhando nas pedreiras quebrando pedras e na lavoura do sisal, trabalhos com alto nível de periculosidade. Meus irmãos quando estavam na faixa etária de 12 e 13 anos, também trabalharam em tais atividades (aproximadamente nos anos de 1985). Nesse período ainda eram tímidas as iniciativas para proteger a criança do trabalho precoce no Brasil.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em 1990 (lei nº 8.069/90), o Brasil começa a considerar a criança como um sujeito de direito. De acordo com Oliveira e Francischini (2009, p. 59), o “[...] conceito de infância presente no ECA tem delimitado idade, reconhecido a condição especial de desenvolvimento da criança e assegurado direitos, dentre eles, o brincar; dessa forma, é um elemento fundamental na estruturação de infâncias.” Vejamos o que o ECA determina:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2015, p. 11).

Em seu artigo Art. 60, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil (2015) proíbe qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, a não ser na condição de aprendiz. No artigo 67, mesmo em condição de aprendiz é proibido que o trabalho seja perigoso, insalubre ou penoso, realizado em locais prejudiciais a formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social do adolescente e realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Para Alberto e Santos (2011), o ECA representa um grande avanço na legislação brasileira, mas ainda não é suficiente para que o trabalho infantil seja erradicado. Segundo Feitosa e Dimenstein (2004), nem mesmo os vários programas de combate ao trabalho infantil, conseguiram extingui-lo. Estes autores enfatizam que as estratégias dos programas com o objetivo de combater e erradicar o trabalho infantil, que seja de complementação da renda familiar (insuficiente para suas necessidades), no que diz respeito ao apoio das famílias para retirarem seus filhos do trabalho e mantê-los na escola, muitas vezes tem fracassado. Para os autores, a questão está na ausência de políticas públicas que realmente possibilitem a inclusão social dessas pessoas. O trabalho infantil na maioria das vezes é resultante das desigualdades sociais, da extrema pobreza e da ineficiência de políticas para o enfrentamento do problema.

Dentre os vários programas de governo destinados ao combate do trabalho infantil, temos o programa Bolsa Família e o PETI, gerenciados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Segundo o Portal de Transparência do Governo Federal (BRASIL, 2007), o programa Bolsa Família beneficia famílias em estado de pobreza e extrema pobreza e pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza: - Promoção do alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família; - Reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e Educação, que contribui para que as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações; - Coordenação de programas complementares, que têm por objetivo o desenvolvimento

das famílias, de modo que os beneficiários do Bolsa Família consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

O PETI é um programa do Governo Federal desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. O programa visa erradicar todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que frequentem a escola e atividades sócioeducativas. O governo tem o objetivo de integrar o PETI ao Bolsa Família. Dessa forma pretende-se que o PETI chegue a todas as crianças que trabalham (BRASIL, 2006).

Faz-se necessário o empenho de toda população no combate ao trabalho infantil. A escola principalmente precisa expandir o debate acerca da temática, promover palestra, discussões, projetos... no sentido de conscientizar toda a comunidade escolar, contra o dano que o trabalho precoce causa na criança. Além disto, os poderes constituídos necessitam fiscalizar esta prática nos setores produtivos.

Em se tratando dos efeitos negativos para a aprendizagem gerados pelo trabalho infantil, Alberto e Santos (2011) afirmam que o trabalho precoce ocasiona na criança riscos sociais e psicológicos refletindo diretamente na escolaridade, que vai desde ao afastamento da escola, reprovação, defasagem escolar até dificuldades de acessar os conceitos científicos, domínio da linguagem e das operações matemáticas, a abstração, a imaginação e em lidar com a concretude, devido ao cansaço e a realidade social que vivenciam. Além disso, segundo as autoras, as crianças expostas ao trabalho apresentam dificuldades de relacionamento e de permanência na escola e em atender as regras escolares, tendo em vista que no trabalho elas têm maior autonomia por serem tratadas como adultas e terem certo poder de decisão sobre suas vidas. Ou seja, o trabalho infantil desenvolve nas crianças responsabilidades prematuras e dificuldade na formação dos sujeitos, forçando-as a se tornarem adultos precocemente.

Oliveira (2004) enfatiza que entre as conseqüências mais imediatas que o trabalho infantil ocasiona na criança, estão o cansaço, a sobrecarga de tarefas e o sono, que vão comprometer os estudos, provocando evasão e atrasos no rendimento escolar.

Diante dessa realidade, o tempo e o espaço para as brincadeiras são diminuídos, pois o trabalho ocupa o lugar da brincadeira e, ao serem levadas a optar pelo trabalho, ao afastar-se da escola, perdem a possibilidade de apropriar-se do

capital cultural “[...] que é o fundamento para seu futuro e para seu desenvolvimento psicossocial e intelectual e de sua cidadania [...]” (ALBERTO E SANTOS 2011, p. 215).

***O brincar: uma necessidade e um direito da criança que devem ser valorizados***

Voltando a minha narrativa ressalto que na minha cabeça infantil sempre esteve firme a ideia de que criança não deveria trabalhar e que o lugar da criança é na escola e tem o direito a brincar. Não me recordo se os meus professores falavam sobre essa questão, devia mesmo ser algo da minha subjetividade.

Brincávamos pouco devido ao tempo que dedicávamos a ajudar nossos pais. Mas esses momentos eram magníficos! Existe algo mais delicioso para uma criança do que brincar? Chega a ser mais gostoso que comer! Ah, com certeza é! Lembro do sabor. E brincávamos duas vezes, já que nos divertíamos ao construir os brinquedos. Os poucos recursos não possibilitavam que tivéssemos brinquedos industrializados, foram bem poucos. Meus irmãos faziam carrinhos com latas e com garrafas de alvejante para roupas, ou com qualquer sucata que encontrassem e que possibilitasse a criação. Minhas bonecas eram de pano, adorava fazê-las com minha mãe. Desfiar tecidos para os cabelos, bordar a boca e os olhos e confeccionar as roupas. Nossa, era muito legal! Havia magia quando fazíamos isso. Pensar nos detalhes da boneca, na cor da pele, dos cabelos, no tamanho. Tinha certeza que essa emoção era grande em meus irmãos também. Se simplesmente comprássemos os brinquedos, perderíamos essa façanha, essa viagem imaginativa ao país das maravilhas, onde tínhamos o poder de sermos os autores da história.

Segundo Kramer (2006), as crianças brincam, e isso é próprio delas. Constroem a partir de pedaços e sobras, refazem e recriam. Baseando-se em BENJAMIN (1987), Kramer afirma que as crianças mudam o rumo estabelecido das coisas através da brincadeira e formam novas relações e combinações revelando suas potencialidades criativas, quebrando, modificando, refazendo... Onde uma cadeira de cabeça para baixo pode se tornar um barco, um foguete, ou qualquer outro objeto.

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e

os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2006, p.16).

É quebrando, imaginando e tirando da ordem, que as crianças levantam hipóteses e encontram soluções para seus questionamentos. Quantos de nós estamos dispostos a nos desfazermos das nossas “caixas e gavetas” que nos remetem às lembranças, muitas delas de nossas infâncias? É necessário que estejamos atentos para não alterarmos o espaço da brincadeira, da invenção, da criação e da produção da criança. Elementos importantíssimos para construção da sua aprendizagem e para a condição de ser criança.

Além dos brinquedos, fazíamos cenários magníficos com vários personagens compondo as histórias que inventávamos. Eram fazendas cercadas com pedras, onde vacas e bois dos currais eram ossos e búzios de caracóis que coletávamos no mato. Os donos, empregados e crianças das fazendas eram feitos de gravetos de árvores. Os enredos se modificavam na medida em que cansávamos de repetir as histórias. Ia desde romances onde o filho do dono de uma fazenda se apaixonava pela filha do trabalhador da outra fazenda, até as crianças tomando banhos nas lagoas feitas com buracos que construíssemos. Tinha até bailes! As músicas nós mesmos cantávamos, ao colocarmos os discos na vitrola. Os discos eram tampas de margarina.

Confesso que morria de vontade de ter uma boneca daquelas bem grandes, que tem cabelos e que chora! Mas não foi possível, era muito cara. Embora esse desejo não se comparasse ao prazer de pedalar um velocípede, não queria ter um, porque sabia que seria impossível, pois tinha a consciência de que tratava-se de um brinquedo caro. Pouquíssimas crianças do povoado tinham. Lembro-me que a filha da enfermeira tinha um deles. Ela morava bem perto da minha casa, e via quando brincava com suas amigas na garagem. Como desejava subir no velocípede e pedalar! Devia ser emocionante ir e vir naquilo que para mim era mais que um brinquedo, pois considerava útil, parecia um meio de transporte. Infelizmente só podia ver as meninas brincando, ainda por cima, de longe. Eu não era amiga delas. Hoje não sei montar bicicleta, por mais que tente, atribuo a esse fato. Acho que criei um bloqueio.

Segundo Vygotsky (2007), as principais aquisições da criança estão nas brincadeiras e em sua relação com o brinquedo. O brincar constitui um instrumento importantíssimo nos processos cognitivos da aprendizagem. De acordo com o autor, através do brinquedo ocorrem transformações internas no desenvolvimento da criança que servem como base para aprendizagens cada vez mais complexas. A criança começa brincando com uma situação imaginária, mas que já é bem próxima da situação real. “O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, representa quase exatamente o que a mãe faz com ela” (VYGOTSKY, 2007, 123).

A criança arrisca, testa suas potencialidades linguísticas, corporais, cognitivas, quando está brincando. É preciso que a criança tenha espaços e oportunidades para que essas potencialidades sejam desenvolvidas. Com base nessas reflexões acredito, por exemplo, que o fato de não ter exercitado, de não ter pedalado no velocípede, impediu que aprendesse a pedalar na bicicleta. Recordo-me também, que meu pai colocava muitas restrições quando brincávamos. Não permitia que participássemos das brincadeiras na rua com as outras crianças. Ele dizia que rua era lugar para malandros e para quem não tinha o que fazer. O fato de ser menina agravava a minha situação, dizia que não podia jogar bola e nem subir em árvores, pois segundo ele, eram coisas de menino. Sou um tanto insegurança em muitas ocasiões, e atribuo ao fato de ter sido muito regrada e repreendida para não realizar atividades competitivas e que exigiam maiores desafios.

Para Vygotsky (2007), a criança se comporta no brinquedo com um potencial elevado, muito além, inclusive da idade “[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade [...]”, aquilo que pode ser impossível na vida, é perfeitamente possível no brinquedo. “[...] Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, 122).

Nesse sentido, observamos o quanto é importante que o professor potencialize uma prática pedagógica que leve em conta o brincar como algo constitutivo da criança, que possibilite o tempo para a brincadeira, tendo em vista que a criança não apenas brinca, mas aprende, brincando.

Diante do exposto, das dificuldades enfrentadas por mim e meus irmãos para conseguirmos estudar na zona rural, dificuldades de acesso, de adaptação, de estrutura física e pedagógica e com todas as limitações de uma classe multisseriada,



apesar dessas dificuldades, elas não conseguiram retirar do âmago do meu ser, o desejo de estudar e, assim, mesmo em meio aos problemas, aprendemos a ler e escrever.

Não obstante, ainda existiam os problemas econômicos, a falta de trabalho, a seca, que diminuía as oportunidades dos meus pais de gerar recursos para o nosso sustento e nos dar uma boa formação. Assim, havia a necessidade de trabalharmos para ajudar a manter a família, o que, de acordo com os estudos que tratam do trabalho infantil, é algo extremamente prejudicial à formação da criança.

A criança que trabalha, portanto, além de ainda não ter as estruturas psicológicas e físicas desenvolvidas para estar exposta à atividade produtiva, terá o trabalho precoce como algo que lhe retira o direito de ter infância. “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2006, p. 15). Considerar a infância implica respeitar o direito de brincar, de imaginar, de criar, de fantasiar... Nisso reside a cultura da criança. A criança é detentora de direitos e produtora de cultura. Esses direitos precisam ser respeitados.

Além disso, as crianças e adolescentes que trabalham têm seu tempo tomado pela permanência no trabalho, o que dificulta a frequência e aprendizagem escolar. Como enfatizam Alberto e Santos (2011) ao afirmar que o trabalho precoce viola direitos da criança, causa na criança o afastamento da escola, representando perdas para o seu processo de desenvolvimento, para formação do sujeito, no seu modo de ver o mundo e de acessar os conceitos científicos, fundamentais na construção do pensamento crítico, da linguagem, e do domínio das operações matemáticas.

Para ter plena participação social, a criança precisa que seus direitos sejam respeitados. No campo ou na cidade, faz-se necessário que a criança tenha garantido o direito de estudar com dignidade, assim como o direito de brincar. Este brincar, além de ser algo próprio da criança, constitui importante meio de aprendizagem. Desse modo, os educadores necessitam refletir sobre sua formação, no sentido de potencializar aprendizagens significativas para a criança, que leve em conta seu potencial criativo, contribuindo assim, para a efetivação de seus direitos.

Assim passei a infância entre incertezas e recomeços. Seguindo as pegadas da minha família, com todos os seus tropeços e dificuldades. A escola se fez presente, mesmo com as limitações existentes. O brincar também teve seu espaço, como tem

direito toda a criança. Hoje vejo aquele tempo com um olhar maduro de quem transpôs as múltiplas barreiras e seguiu em frente, em busca de novos horizontes.

### **3. SEGUINDO OS PASSOS NA MINHA CAMINHADA ESCOLAR ATÉ A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO NÍVEL MÉDIO**

*“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o*

*acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”*

*Walter Benjamin*

Como o leitor já deve ter observado, comecei a estudar com sete anos de idade, já na alfabetização. Devido às dificuldades financeiras não frequentei a educação infantil, pois no município em que vivia esta não era oferecida para filhos das classes populares. Só as pessoas que tinham melhor poder aquisitivo podiam matricular seus filhos nessa modalidade de ensino, em escolas particulares.

Vivia ansiosa para começar a estudar, até perguntara em certa ocasião para minha mãe sobre o porquê de eu não poder ir logo para escola. E ela respondia que ainda eu não tinha idade suficiente para estudar. Recordo-me que passava em frente a única escola particular do povoado e via crianças pequenas brincando no pátio da escola. No entanto eu, meus irmãos e crianças vizinhas, só passamos a frequentar a escola pública, depois que completamos sete anos de idade.

Apenas aproximadamente oito anos depois do meu início de escolarização foi construída uma creche no município através da LBA (Legião Brasileira de Assistência), entidade filantrópica de auxílio a famílias carentes. Acrescento, neste momento da minha narrativa um pouco de informações sobre os objetivos e funcionamento dessa instituição e do funcionamento dos seus serviços, assim como a evolução da consciência política de prestar assistência às crianças das classes populares. Neste sentido podemos rever o processo através do qual evoluiu no Brasil os cuidados com relação a essas crianças e as características desses serviços.

A LBA fazia controle de peso das crianças, doava leites e farinhas vitaminadas para aquelas com sinais de desnutrição. Recordo-me que meus irmãos mais novos frequentaram essa instituição. O objetivo do programa era de combate à desnutrição infantil, não existindo evidentes intenções pedagógicas. Podemos ver os princípios que regiam esta política pública no fragmento a seguir.

Trata-se de um novo modelo de Educação Infantil, na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando ao combate à desnutrição e à sua preparação para o Ensino Fundamental. Apesar de o Ministério da Educação Social ter pretendido implantar esse novo modelo de

educação pré-escolar de massa que, segundo Rosemberg (1992) absorveu as recomendações do UNICEF e da UNESCO, quem o fez foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por meio do Projeto Casulo, em 1977. Caracterizou-se numa estratégia governamental de expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos impulsionada por meio de políticas educacionais que se apoiavam num modelo de educação compensatória, caracterizado por um atendimento em massa a custos muito baixos [...] (RAUPP, DURLI, CORAL e NEIVERTH, 2012, p.20).

Segundo Paschoal e Machado (2009), historicamente, durante séculos a família foi responsável pela educação das crianças, que aprendiam regras de conduta, costumes, tradição cultural no convívio dos adultos e de outras crianças. Com o nascimento da indústria moderna e a mudança na estrutura social das famílias, as mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar, precisavam que outros cuidassem deles. Surgindo assim, o trabalho das mães mercenárias, nome atribuído devido aos maus tratos normalmente feitos às crianças por essas pessoas. Um grande número de crianças aos cuidados de única mulher. Os autores relatam que esta situação ocasionavam castigos, pancadarias, juntamente com a falta de higiene e pouca comida. Como consequência, gerava-se o aumento da mortalidade infantil. Assim, as primeiras instituições filantrópicas começaram a surgir com a finalidade de cuidar das crianças que eram abandonadas à própria sorte.

A educação de crianças pequenas no Brasil permaneceu por muito tempo com um caráter assistencialista, diferentemente da Europa e Estados Unidos, onde não tiveram apenas o objetivo de cuidar das crianças, mas havia também a preocupação com questões pedagógicas. Segundo os autores, só depois da abolição da escravatura no país, final do século XIX, com a chegada do grande número de imigrantes nas cidades, que “[...] houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil [...]” (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.83). Assim, foi criada uma quantidade significativa de creches, exclusivamente por organizações filantrópicas, no intuito de acolher às crianças pobres das mães trabalhadoras que necessitavam de lugar para deixar seus filhos.

De acordo com Fullgraf (2012), no final dos anos de 1970 se constituiu um período de expansão das creches e pré-escolas no Brasil devido às pressões dos movimentos sociais, do processo de urbanização e industrialização que exigiam atender a demanda social crescente de escolarização dos menores de 7 anos. Juntos a esses fatores estavam as organizações internacionais como UNESCO, UNICEF e

OMS, que ditavam um novo formato de políticas sociais para os países do terceiro mundo. Nessa época, expandiram-se a criação de uma extensa rede de instituições infantis de origem comunitária e filantrópica com uma dupla proposta educacional, “[...] as creches tinham uma proposta de educação assistencial voltada para a educação de crianças pobres, ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante voltada para as crianças menos pobres [...]” Por um lado o assistencialismo, visando um atendimento exclusivamente médico/higienistas, por outro lado, um modelo de educação compensatória/preparatória, configurando assim, uma educação sem finalidade emancipatória (FULLGRAF, 2012, p. 64).

A trajetória histórica da educação infantil no Brasil foi construída de percalços e retrocessos. Mesmo que na atualidade os avanços legais sejam bastante significativos, ainda há muitos desafios a serem alcançados para que as crianças tenham o direito a uma educação infantil de qualidade. Maiores investimentos às instituições de ensino para que se ajustem as especificidades dessa modalidade, bem como a organização do trabalho pedagógico e uma prática que leve em conta as peculiaridades das crianças pequenas, constituem alguns desses desafios. Nas últimas décadas percebe-se um novo cenário brasileiro em que medidas governamentais têm fomentado novas orientações e ações voltadas a assistência e a educação das crianças pequenas.

### ***Os avanços conseguidos pela infância brasileira em termos do direito fundamental da educação***

As conquistas legais são resultantes das lutas dos movimentos sociais, das reivindicações de diversos setores da sociedade, de pesquisas que denunciam a problemática da ausência de direitos para com as nossas crianças.

A Constituição Federal (1988) em seu Art. 208 considera como dever do Estado, a oferta da educação, incluindo aí a educação infantil, em creche e pré-escola para as crianças de até cinco anos de idade. Antes, a lei considerava como dever do Estado e opção da família, o que isentava de certo modo a obrigatoriedade do Governo na oferta de vagas, e da família em matricular seus filhos. Outro avanço do ponto de vista legal que se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação reside no fato de ampliar os objetivos da educação infantil, que deixa de ser um serviço apenas voltado para a assistência e cuidados e passa a ser responsável pela

formação do educando, ou seja, esta etapa da educação básica passa a ter objetivos pedagógicos de formação do sujeito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no seu Art. 29 traz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2014, p.21).

Uma nova conquista legal define melhor a responsabilidade do Estado para com a educação infantil. Isto se dá com a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que torna obrigatória a oferta de vagas na educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos a partir de 2016.

Por seu turno, a Lei nº 12.796, de abril de 2013 altera a LDB na regulamentação da educação infantil, quando o Estado assume completamente essa obrigatoriedade, estabelecendo em seu Art. 4º, o dever de garantir educação infantil gratuita para as crianças de até cinco anos de idade, e no Art. 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2014, p.21). Avanço legal importantíssimo para a educação infantil em nosso país.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) consiste em outro significativo ganho para o ensino das crianças. Documento elaborado pelo MEC em 1998, traz orientações e sugestões com a finalidade de gerar reflexões e debates no que se refere à prática dos profissionais que atuam na educação infantil. Constitui um apoio para que esta etapa da educação básica seja enriquecida, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e o pleno exercício da sua cidadania.

Para que essa prática seja transformadora e promova a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, como propõem o RCN, é preciso que o professor da educação infantil esteja aberto a rever sua formação no sentido de ressignificar o seu fazer pedagógico. Um importante ponto nesse sentido é o reconhecimento de elementos arraigados nessa trajetória que precisam ser superados.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Uma prática que leve em conta a criança como sujeito histórico, detentora de direitos que produz cultura, “ [...] como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998, p.21). Uma prática que leve em conta conhecimentos construídos nas interações estabelecidas pela criança com seus pares, adultos e o meio, que considere aspectos daquilo que a caracteriza, a imaginação, a linguagem, a brincadeira, imprescindíveis para sua aprendizagem.

### ***As limitações para o meu processo de alfabetização, pelo fato de não ter frequentado a educação infantil***

Retomando a minha narrativa, a ausência da educação infantil certamente deixou algumas lacunas a serem preenchidas na minha vida. Como afirma Vygostky (2007), uma aprendizagem serve de base para outra aprendizagem mais complexa. No meu processo de alfabetização tive dificuldades de lateralidade e espacialidade, motoras... Aliás, durante muito tempo não conseguia identificar o meu lado esquerdo e o direito, início e fim, identificar os fonemas. Na educação infantil há todo um trabalho que auxilia a criança a se perceber no espaço, na exploração do ambiente, na identificação dos sons, etc. Todas essas aquisições além de auxiliarem na construção do sujeito, na compreensão de mundo (do ser e estar no mundo), também servirão de base no processo de alfabetização.

Meu processo de alfabetização foi bastante complicado, em uma classe multisseriada com poucos recursos didáticos (se resumia, a cartilha, caderno, lápis, borracha e o quadro de giz). Não foi fácil conseguir aprender a ler e escrever. Agregada a esses aspectos estava a maneira como era concebido o processo da aprendizagem da língua nesse período (mecânica e com base na memorização) e o pouco preparo do professor para o exercício da profissão. Sofríamos muito nessa difícil tarefa de aprender a ler e a escrever.

Como a maioria dos professores desse período, a minha professora utilizava uma pedagogia bem tradicional. Ainda usava castigos e métodos bastante

inadequados para ensinar. Lembro-me de algumas vezes em que as crianças cometiam alguma “desobediência” e eram colocados de joelhos no grão de milho, ou quando cometiam “erros” na escrita eram levadas a escrever uma folha completa com a palavra correta.

Depois de estudar alguns componentes curriculares do curso de pedagogia, percebo quanto aquela metodologia de ensino da minha professora era equivocada, assim como visualizo os efeitos negativos da forma autoritária e enérgica com a qual tratava os alunos. O trabalho de aprendizagem de leitura e escrita era feito com cartilhas do ABC, baseado na memorização, repetição de fonemas e palavras fora do contexto, e textos sem sentido e significado algum. Mesmo não sendo a forma adequada na apreensão da língua escrita, graças à riqueza de leituras que possuímos, das hipóteses que elaboramos ao entrarmos em contato com o mundo letrado, conseguimos ser alfabetizados. A criança ao ingressar na escola, não chega vazia, mas traz consigo um repertório de leituras provenientes da cultura, de suas vivências, dos afetos, da imaginação. É o que Freire (1989) chama de leitura de mundo, e essa leitura é anterior à leitura da palavra.

[...] A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, 12).

As investigações sobre questões referentes à aprendizagem e as publicações dos seus resultados, dentre elas a *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosk, 1985) ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e escrita e trouxeram contribuições importantes no campo da alfabetização. Conceber a alfabetização da forma como tradicionalmente era praticada com base na memorização, nos exercício de prontidão, do treino e em representar graficamente as letras do alfabeto, não dá conta desse processo. Para produzir e compreender textos, a escola deve desenvolver a linguagem oral de seus alunos, possibilitando a fala e a escuta, a leitura e a escrita, tendo como pressuposto que se aprende a falar fora da escola. Cabe à escola ensinar a linguagem oral mais adequada para diferentes contextos sociais. Para Marcuschi (2003) a língua e o texto são vistos como um conjunto de práticas sociais que deixa de centrar-se no código.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997) enfatizam que as mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo no Brasil e a necessidade de melhoria na qualidade da educação, as dificuldades que a escola enfrenta para ensinar a ler e a escrever tem gerado implicações e desdobramentos significativos no ensino da língua, o que vale repensar essa prática com a finalidade de garantir uma aprendizagem mais efetiva da leitura e da escrita.

O documento enfatiza que a plena participação social está estreitamente ligada ao domínio da língua. É através dela que o ser humano se comunica, expressa sentimentos e pontos de vista, acessa informações e constrói o conhecimento. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, a escola tem a responsabilidade de promover e ampliar esses conhecimentos. Aqui entra um dos objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa, qual seja o de expandir o uso da linguagem em diferentes situações, na família ou na escola, onde o aluno seja capaz de assumir a palavra e produzir textos orais e escritos coerentes, coesos, adequados ao que se proponha.

Quanto menor o grau de letramento, maior a responsabilidade da escola em ampliá-lo. Para Marcuschi (2003, p.16), letramento é um processo de prática social expressamente ligada ao uso da escrita, indispensável para que o indivíduo possa participar de forma significativa no mundo letrado, ou seja, mesmo não sendo alfabetizado, o indivíduo identifica o valor do dinheiro, faz cálculos, identifica o ônibus, etc.

Os PCNs (BRASIL, 1997) ao tratar do processo de alfabetização evidencia a necessidade de rever a metodologia, teorias e práticas que têm predominado neste campo. É preciso romper com a ideia de que para aprender a ler e escrever deve-se passar pelo primeiro estágio de domínio do bê-á-bá, onde se ensina o sistema alfabético da escrita e a representação dos sons das palavras graficamente, e em um segundo estágio, desenvolve-se o estudo da língua propriamente dita, com exercícios de redação, treinos ortográficos e gramaticais. Aprender a redigir e grafar, não devem ser pré-requisito para iniciar o ensino da língua. É necessário que o aluno conviva com textos de qualidade que circulem socialmente para poder ser um leitor e escritor. Para que isso aconteça é preciso também rever a formação do professor. O professor deve estar atento a novas concepções do educar, se inteirar das orientações e textos legais disponíveis ao campo da educação.

Segundo Amaral (2011), a formação de professores está intimamente ligada a qualidade da educação e os cursos de formação devem estar pautados e respaldados por normas legais, onde as recomendações pedagógicas servirão de base para preparação escolar formal e construção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1998, mesmo considerando a formação mínima em nível médio declara em seu artigo 63, que os institutos superiores de educação manterão cursos para a formação de profissionais da educação básica, e o curso normal superior para formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Dentro das 20 Metas do Plano Nacional de Educação de 2014 é evidenciado esse objetivo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Constitui um desafio ao poder público atender o que requer a legislação em relação à formação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Também é preciso rever a qualidade dos cursos oferecidos para a formação de docentes, visto que, estudos evidenciam a forma aligeirada como a maioria deles acontece, descompromissados com a pesquisa e extensão, evidenciando a falta de compromisso intelectual para com o educador e a qualidade na educação.

***Enfim, alfabetizada, percorro meu itinerário do ensino fundamental e do ensino médio até me formar como professora.***

Como o leitor pôde observar o meu ensino primário, foi realizado de modo itinerante, em classes multisseriadas. Trata-se de uma trajetória bastante complicada até mesmo para eu conseguir organizar as memórias, que ficam um tanto fragmentadas já que frequentei várias escolas.

Além dos problemas de infraestrutura das escolas que estudei, os recursos didáticos eram escassos. Não havia livros didáticos, livros para pesquisas, literatura

infantil... Os poucos livros que tínhamos acesso eram os que as professoras traziam. Elas escreviam no quadro de giz os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula.

Eu adorava histórias infantis, mas recordo-me de só ter ouvido histórias na escola, uma única vez. A história de João e Maria. Foi a melhor aula que tive no meu ensino primário! Embora ouvisse sempre histórias contadas pela minha mãe, minha vizinha e minha avó, o que suscitava em mim, o desejo de poder um dia ter acesso ao mundo encantado da literatura.

Pensar nesse momento da minha vida estudantil remeteu-me às palavras escritas por Saraiva, Mello e Varela, (2001, p. 83) ao se reportarem aos textos literários. Para as autoras, além do fascínio que a literatura exerce na vida da criança, “oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele”.

Para meu alívio concluí todo o ensino fundamental II (na época, o ginásial) com muitas dificuldades, no povoado de Santa Rita de Cássia, minha terra natal, em uma escola comunitária. Graças a Deus meus pais não necessitaram mudar de residência durante esse período.

Diferente do ensino primário, nesse período o governo do estado já distribuía livros didáticos. Lembro-me que quando recebia os livros didáticos lia todos os textos do livro de língua portuguesa, antes mesmo de serem trabalhados em sala de aula pelos professores, tamanho era o meu gosto por textos literários.

Na minha sexta série os professores realizaram um trabalho com literatura e solicitaram a leitura de livros infanto-juvenis da Série Vaga-Lume. Gostei muitíssimo do trabalho. A partir desse período com muitos sacrifícios meus pais me davam algum dinheiro para comprar romances usados nas bancas de revistas da cidade mais próxima do povoado, pois onde eu morava, não tínhamos esta possibilidade. Uma nova etapa da minha vida iniciaria com o ensino médio. Este seria o próximo passo.

Ao terminar o colegial, minha tia trouxe-me para Salvador com o objetivo de que eu cuidasse de sua filha para que ela pudesse trabalhar, Assim, no ano 1991 inicio o curso de Magistério no Colégio Estadual Luiz Pinto de Carvalho, aqui em Salvador. O curso foi bastante proveitoso, apesar de alguns professores sempre fazerem um discurso muito pessimista em relação ao exercício do magistério. Este é

um problema muito sério que tem refletido negativamente no fortalecimento da carreira do professor e da sua identidade.

Na realidade, as políticas de valorização do profissional da educação não se revestem de ações efetivas e positivas em favor da carreira do professor que vem sendo gradativamente desvalorizada, quer no que diz respeito aos salários, quer em relação às condições de trabalho. Era comum ouvirmos desses professores: “Vocês querem morrer de fome? Porque é isso que vai acontecer para quem escolhe ser professor!”. Confesso que palavras como essas nos causavam desânimo. Além disso, a postura de alguns professores nos levava a constatar de forma próxima e direta o desprestígio da profissão. Muitos eram descompromissados, faltavam muito às aulas e quando compareciam, ministravam os conteúdos sem dedicação.

Era comum o fato de o mesmo professor proferir aulas de qualidade diferente de acordo com o tipo de escola onde trabalhava. Numa dada ocasião, ao assistir uma aula com uma colega que estudava em um cursinho pré vestibular, descobri que o professor de Biologia era o mesmo professor do meu curso de Magistério e, para minha surpresa, consegui assistir uma ótima aula dele sobre estrutura celular. Ele, que no nosso colégio sempre dava aulas desestimulantes, onde apenas escrevia listas de exercícios para “passar” o conteúdo, estava ministrando uma excelente aula naquele cursinho. Confesso que baixei a cabeça de vergonha diante da postura daquele professor. Para confirmar minha percepção perguntei a minha colega se as aulas daquele professor eram sempre assim empolgantes e ricas e ela me confirmou que sim. Para ela, aquele era um excelente professor.

Vê-se a necessidade de um trabalho entre os próprios professores assim como entre os estudantes dos cursos de formação para conscientizá-los da necessidade de eles próprios lutarem para a valorização da sua carreira, através, inclusive do seu desempenho profissional.

Outra realidade que muito me entristeceu e que ilustra bem esta situação eu encontrei no estágio de docência do curso do magistério, durante três meses em que fiquei ministrando aula sozinha, enquanto a professora regente aproveitava esse período para descansar. Achei aquilo um absurdo e questionei com minha professora orientadora de estágio, sobre essa atitude da professora regente. Ela me respondeu que infelizmente isso sempre acontecia, apesar de não ser o recomendado, já que estávamos em processo de formação. Segundo ela, as professoras ficavam contando

os dias para que as estagiárias assumissem as classes, e assim, elas tivessem três meses de descanso.

Foram muitas as dificuldades que enfrentei com esta situação. Em uma sala com 35 alunos da 4ª série (atual 5º ano), onde a maioria ainda não sabia ler e escrever, ficava em mim questionamentos que não obtive respostas. Como seria o destino da educação daquelas crianças e quem resolveria no futuro a defasagem de aprendizagem protelada por tantos educadores?

Ainda tínhamos que ouvir um discurso determinista e desalentador em relação ao nosso futuro na carreira de professor. Nas aulas de filosofia do curso, a fala da professora era sempre a de que, para nós, das classes populares, só restava sustentar a elite dominante. Estava determinado que não conseguiríamos sequer cursar o nível superior devido a péssima formação que nos era oferecida.

Remete-me as palavras proferidas por Paulo Freire (2000) ao afirmar que o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o de quem por diferentes razões aceita a acomodação, inclusive por lucrar com ela. Quem se acomoda desiste da mudança. Ele reforça que há uma ideologia fatalista, imobilizante, de um discurso neoliberal que tenta nos convencer de que nada podemos contra a realidade social que está posta, e que “[...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada [...]” (FREIRE (2002, p.10). Paulo Freire contrapõe a essa ideologia, tampouco poderemos concordar com ela. Para ele, a mudança pode acontecer mediante ao que ele chama de “discurso profético” e utópico, que além de fazer a denúncia da realidade, tal como se encontra, também faz o anúncio de como poderíamos viver. É um discurso de esperança, por essa razão é utópico, porque anuncia um mundo melhor. Apesar de todos esses discursos desestimulantes, concluí o curso de magistério no nível médio, esperançosa em relação ao futuro.

O sonho de cursar uma universidade parecia inalcançável para mim. Embora tenha sido essa, a principal razão da minha vinda à Salvador. Lembro-me da primeira vez que vi a palavra “Universidade” em um livro de literatura infanto-juvenil, dos pouco que tive acesso, e achei aquela palavra linda. Logo fui buscar o significado no dicionário. Disse para mim mesma que um dia frequentaria uma universidade. Esforçava-me ao máximo para ter bons resultados nos estudos, acordava de madrugada para estudar, ia aos sábados à biblioteca para ler, lutava contra a timidez ao participar das discussões nas aulas, Todo esforço valeu a pena, pois era uma das

alunas com melhor rendimento escolar, tanto que a Diretora, quando eu estava prestes a concluir o último ano, me chamou ao seu gabinete e me deu a autorização que possibilitava a inscrição no vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Infelizmente, ao chegar à casa da minha tia e mostrar a autorização, ela nada disse, o que me desestimulou. Não tive dinheiro para me inscrever no vestibular e por muito tempo adormeci esse sonho.

Assim, no momento em que deveria dar continuidade aos estudos, iniciando o nível superior, as dificuldades de acesso furtaram de mim esta oportunidade e quase desacreditei ser possível um dia realizar esse tão sonhado desejo. Com o diploma de professora de nível médio, agora é hora de procurar um trabalho. Mas o sonho de cursar uma universidade ainda estava presente na minha mente, mesmo de forma velada.

### ***Rumo à Universidade***

Devido à escassa oferta de trabalho na educação, não exerci o magistério. No setor público era muito difícil o acesso, pois necessitava de submeter a concursos e mesmo assim, estes há tempos não existiam. O mesmo acontecia no setor privado. Eram poucas as chances de admissão para uma jovem diplomada no curso do magistério. Fui trabalhar no comércio, onde a oferta de emprego era maior. Contava com o momento de trabalhar e assim, poder cursar uma faculdade. Infelizmente mais uma vez não foi possível, o trabalho era muito cansativo, ficava oito horas em pé e quando chegava em casa não tinha a menor condição de estudar. Fiquei por um tempo neste emprego, mas logo fiquei desempregada.

Em 2007 passei em um concurso por tempo determinado da Secretária Estadual de Educação da Bahia. O concurso era para auxiliar administrativo e auxiliar de serviços gerais, optei pelo último, pois a quantidade de vagas era maior. Assim, comecei a trabalhar na limpeza da escola. Felizmente, logo depois a diretora me propôs trabalhar na biblioteca, porque já havia dois anos que ela estava fechada por falta de funcionário. Foi uma janela aberta para que eu aplicasse alguns conhecimentos adquiridos no meu curso de magistério e também uma oportunidade para que eu aproveitasse o tempo para estudar enquanto não tinha alunos para auxiliar nas pesquisas.

Consegui fazer um bom trabalho com os alunos. A biblioteca passou a ficar movimentada porque os alunos gostavam da minha ajuda nos estudos. Curioso é dizer que o incentivo maior para que eu buscasse minha chance de cursar na universidade foi dado por uma das alunas daquela escola. Certa vez, na véspera da inscrição do Vestibular da UFBA (2008), uma aluna comentou sobre a isenção de taxa para inscrição do vestibular. Até aí eu não tinha conhecimento que existisse esse programa na universidade. Ela, me encorajando, dizia: “Aposto que você consegue, tia. Tenho certeza que suas notas no ensino médio foram ótimas, do jeito que é inteligente, faça!!!...” Confesso que me sentir lisonjeada com o comentário daquela aluna.

Ela tinha razão. Consegui a isenção da taxa de inscrição do vestibular da UFBA. Graças ao conselho daquela estudante, pela primeira vez na minha vida, o fio de esperança em entrar na Universidade ficou maior. Era a minha chance, agarraria com toda força a oportunidade mais desejada do meu ser.

Prestei o vestibular em 2008 para ingresso em 2009. Quando passei na primeira fase, toda a escola, alunos, professores, diretores, colegas, ficaram felizes com a minha conquista. Não conseguia me conter de felicidade, agora o sonho estava mais perto de ser realizado! A diretora me deu folga de uma semana para a preparação da segunda fase do vestibular. Assim, no segundo semestre de 2009 (2009.2) entrei na Universidade Federal da Bahia, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

O mais incrível é que tudo isso aconteceu na escola, esse espaço de denúncia da realidade, da crítica, do aprender. Espaço propício para transformação social, de trocas e de solidariedade humana.

#### **4. ENFIM, CHEGO À UNIVERSIDADE E ESTOU ME TORNANDO UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

*Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem.*

*Guimarães Rosa*

Pensar em minha trajetória como estudante de Pedagogia, mais que um trabalho de resgate das memórias dessa caminhada constitui pra mim, um objetivo, de perpetuar a experiência do aprendizado que acumulei ao longo desses anos (2009/2016). Longa foi a caminhada, mas teve o valor de quem ganha a própria vida.

Antes de passar no vestibular da UFBA encontrava-me desmotivada, descrente da possibilidade de ter uma profissão, de exercer uma atividade que viesse a suprir tanto o sustento da minha família, e sonhadora que sou, de como atender ao anseio por algo que pudesse contribuir para uma sociedade melhor. Na Pedagogia alcancei esses objetivos. Não podia ter escolhido profissão mais bela e fascinante, mesmo em meio às dificuldades que enfrentei na caminhada e que continuarei a enfrentar.

### ***Os principais obstáculos e desafios***

Mãe de dois filhos ainda pequenos ao início do curso, trabalhando fora e tendo que dar conta das atividades domésticas, não foi fácil encontrar forças para continuar os estudos. Muitas vezes achava que não iria conseguir chegar ao final.

Agregadas as dificuldades pessoais, ainda havia as de adaptação à realidade acadêmica, o horário do início das aulas (7:00 h. da manhã), por exemplo, muito cedo para quem mora distante da Faculdade, como eu. Quase sempre chegava atrasada às aulas e isso causava transtornos e situação de constrangimento com alguns professores, que não levavam em conta essas dificuldades, sem contar na quantidade de minutos perdidos com relação aos conhecimentos apresentados, o que nos causavam muitos prejuízos. Entretanto, a principal dificuldade enfrentada por mim no início do curso, e acredito que, pela maioria dos discentes foi a de escrita e reflexão dos textos abordados nas aulas. Dificuldade de discorrer com propriedade sobre um determinado assunto. Atribuo às inadequações pedagógicas do ensino da língua em nosso processo de escolarização.

De acordo com as pesquisas realizadas por Vitória e Christofoli (2013) envolvendo a qualidade da produção da escrita no Ensino Superior, foram constatadas muitas queixas por parte dos professores universitários com relação a essa questão ao afirmarem que seus alunos pouco escrevem e que enfrentam sérias dificuldades para produzir textos acadêmicos. Segundo as autoras,



[...] considerando-se que a cultura escolar é predominantemente oral – o aluno, de uma maneira geral, está habituado a receber informações, solicitações, explicações, exposições de ideias – o texto se vê afetado por essa cultura, uma vez que o aluno não se sente familiarizado com as especificidades do código escrito. Daí a importância de agregarmos nas nossas práticas docentes, além da oralidade, um trabalho voltado para os componentes básicos da expressão escrita, que são o código escrito, propriamente dito, e a composição da escrita [...] (VITÓRIA e CHISTOFOLI, 2013, p. 46).

Ou seja, enfrentamos dificuldade de escrita e compreensão textual devido ao pouco contato que tivemos com o texto escrito ao longo da nossa escolarização. Esse aspecto é reforçado quando se dá maior ênfase a exposição oral, em detrimento da escrita, no trabalho em sala de aula. Conforme Marcuschi (2003), a escrita e a oralidade devem ser usadas paralelamente. É o que ele chama de “continuum”, o oral e o escrito se complementam e se constroem a partir da continuidade, ou seja, compreensão textual também está ligada à produção.

Para nos tornarmos usuários competentes do sistema de escrita é preciso que tenhamos vivência com textos socialmente valorizados, o que de certo modo não nos foram oferecidos, anteriormente. Quando chegamos à universidade e somos expostos a leituras e as produções textuais dos autores, enfrentamos muitas dificuldades no processo. Para Antunes (2009), a leitura, além de favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor, também completa a atividade da produção escrita. Vitória e Christofoli (2013) afirmam que para escrever um texto não é preciso apenas saber as palavras e usá-las de acordo com o valor semântico. Faz-se necessário interpretar o sentido de cada palavra e relacioná-la na intenção da escrita.

De acordo com Vitória e Christofoli (2013), os discentes estão na universidade e enfrentam dificuldades para escrever textos com coesão, lógica, clareza. Portanto é preciso desenvolver situações pedagógicas por parte dos docentes, visando o aprimoramento da escrita no Ensino Superior.

A minha escolha por cursar Pedagogia se deu mais pelo intuito de aprofundar o aprendizado do curso de Magistério. Além disso, não havia em mim o interesse por outra área do conhecimento, que não fosse relacionada à educação. Ser educadora era o meu sonho, para ser mais precisa.

Algo que muito chamou a minha atenção e apreciei, foi o fato de os professores da universidade sempre se mostrarem otimistas e apaixonados pela Pedagogia, pela a educação. Diferentemente da maioria dos professores do curso de Magistério que

frequentei. Também se mostraram defensores da escola pública, da luta por uma educação pública de qualidade e nos estimularam para o engajamento dessa luta.

Ao iniciarmos o curso, uma das primeiras discussões em sala de aula foi a tentativa de conceituar a Pedagogia. Recordo-me que nas disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, os professores levantaram questionamentos sobre o que vem a ser a Pedagogia. Considero pertinente fazer aqui uma abordagem conceitual dessa ciência.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007) do ponto de vista etimológico, a Pedagogia significa a arte de conduzir crianças e durante muito tempo foi a arte e doutrina da educação. Graças à contribuição de Herbart, final do século XVIII, a Pedagogia se consolidou como disciplina na universidade. De acordo com os autores, na conceituação de Durkheim (1985) a educação além de ser uma arte, também, é “uma ciência que deve gerar uma teoria prática para nortear a ação do educador” (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p.64).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 67), apontam os pressupostos teóricos do pedagogo alemão, Schimied-Kowarzik, do francês Gaston Mialaret e do pedagogo espanhol Quintana Cabanas, no seguinte trecho: “[...] posições remetem a um entendimento de Pedagogia como teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas.” Reiteram que “o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. A Pedagogia torna-se tecnologia do fazer sem a cientificização e quando deixa de dialogar com as teorias implícitas na práxis, interpretando-as para fins emancipatórios (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA , 2007, p.68). Ou seja, quando na sua composição teórica, a pedagogia não dialoga com a prática, quando não reflete como esta prática se efetiva, ou como ela está sendo desenvolvida, fazendo análises, considerações e críticas desse fazer. Desta forma, a pedagogia perde seu principal objetivo, o de contribuir para uma educação que favoreça à elevação humana.

Outro aspecto que considero relevante destacar aqui é a finalidade a que se destina a formação do licenciado em Pedagogia de acordo Resolução CNE/CP 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Licenciatura em Pedagogia de 2006:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo com a Resolução, o curso de Pedagogia, tendo por base a docência, deve oferecer ao estudante a possibilidade de obter um repertório de informações e habilidades composto por variados conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais ao exercício da profissão. Sendo imprescindível ao licenciado em Pedagogia, o conhecimento da escola em sua complexidade, que esse conhecimento leve em conta a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações voltados ao interesse educacional, e assim, promova uma educação para cidadania.

### ***Como o curso contribuiu para a minha formação pedagógica profissional***

Foram tantos conhecimentos adquiridos durante a minha trajetória acadêmica, o que seria impossível relatar todos nesse trabalho. As contribuições dos componentes curriculares que compõem o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA constituíram de fundamental importância para o meu processo formativo. Entretanto, vale destacar aqueles que me foram mais significativos e que possibilitaram definir minhas opções metodológicas e intenções pedagógicas, visando uma prática que venha a contribuir para uma educação com fins emancipatórios. São eles: Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Metodologias e práticas de alfabetização para infância, Matemática para o Ensino Fundamental I, Metodologia do Ensino da Geografia, Avaliação da Aprendizagem e Oficina de contação de histórias.

Considero relevante destacar alguns elementos pertinentes às disciplinas aqui elencadas, com a finalidade de mostrar o suporte de reflexão por elas oferecido para a minha prática pedagógica.

Na disciplina Educação Infantil estudamos vários autores que se convergem no entendimento de que é na interação com o meio que a criança estabelece seu desenvolvimento, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Dentre eles, Vygostsky, Piaget, Wallon. Vale dizer com relação a isto que já estão estabelecidos no nosso país os pressupostos legais que regem essa etapa de ensino,

conforme o pensamento desses autores, considerando os aspectos constitutivos da criança, tendo como por exemplos, a imaginação, a fantasia, a brincadeira, condutores da sua aprendizagem. Nessa disciplina foram apresentados e discutidos muitos desses pressupostos que levam o futuro pedagogo a um melhor entendimento sobre o processo de desenvolvimento da criança na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

Constitui de grande importância o aprofundamento dos pressupostos teóricos e práticos da disciplina Alfabetização e Letramento, pois considero uma área extremamente complexa e fundamental para os aspectos cognitivos da criança, no que se refere à aquisição da língua escrita. É um processo complexo inclusive para o professor. Encontrar formas de intervir nas hipóteses linguísticas da criança é sem dúvidas, um grande desafio para o professor. Ainda tenho muito a aprender e me aprofundar nessa área, mesmo considerando os conhecimentos já adquiridos nessa disciplina.

Neste particular vale destacar uma questão que Baptista (2009) traz referente a diferenciação entre os conceitos da alfabetização e letramento. Para ela, os novos estudos da pedagogia chamam a atenção para uma melhor delimitação desses conceitos. E assinala que tais estudos mostram a importância de se verificar as mudanças culturais, econômicas e sociais nas sociedades contemporâneas, que tem alterado o sentido da alfabetização. Antes bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para considerá-lo alfabetizado, mas, e a apropriação efetiva da língua escrita? Assinar o nome não é condição de plena aquisição da língua. A autora faz a distinção entre alfabetização e letramento, afirmando que:

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (BAPTISTA, 2009, p. 30)

Crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e podem ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, sendo a escola a maior

responsável para que elas sejam inseridas no mundo letrado e para sua formação como usuários desse sistema simbólico. Para as crianças que possuem pouco acesso a materiais escritos, a escola se constitui o espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir essas capacidades. Cabe à escola garantir e ampliar o acesso a esse bem cultural. Essas considerações foram enriquecidas na disciplina Alfabetização e Letramento. Suas aulas foram essenciais para esse meu novo pensar sobre esse processo e me dá condições para desenvolver um processo de ensino com as crianças nessa fase da escolaridade.

Na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa as reflexões foram também voltadas à aquisição da língua, envolvendo estratégias teórico-metodológicas, com a finalidade de que o ensino da língua portuguesa seja mais efetivo e significativo para os alunos. Nesse sentido, a variedade linguística e o combate ao preconceito linguístico foram temas de muitas discussões nas aulas dessa disciplina.

Sobre estas questões o PCN de Língua Portuguesa, Brasil (1997, p. 33) discorre sobre a necessidade de se observar as variedades linguísticas existentes no Brasil e buscar anular os efeitos dos preconceitos que se relacionam aos diferentes modos de falar dos brasileiros, conforme as regiões onde habitam ou classes sociais ou grupos onde estão inseridos. Se constitui um objetivo do ensino de Língua Portuguesa, “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado”. É preciso que o aluno entenda que em um país com variadas culturas como o nosso, não existe maneira certa ou errada de falar e, sim, diferentes formas de se expressar. Com isto, é preciso adequar a fala em diferentes contextos da comunicação, cabendo à escola a tarefa de ensinar e possibilitar situações didáticas que auxiliem o aluno no uso mais formal da fala, a chamada língua padrão. Segundo Schneuwly (2010), a exposição oral constitui uma das mais úteis atividades que o professor pode dispor para desenvolver o domínio da oralidade.

De acordo com o PCN, a área de Língua Portuguesa tem a responsabilidade de sistematizar e ensinar aos alunos trabalhar com textos expositivos. Schneuwly (2010, p. 184) enfatiza a importância da exposição oral na sala de aula e a necessidade de um verdadeiro trabalho didático com esse gênero. Ou seja, a escola deve ensinar como fazer uma exposição oral.

Compreendo a partir dos teóricos acima apresentados e da abordagem do PCN de Língua Portuguesa que é preciso pensar o ensino da língua como possibilidade de

melhorar as produções linguísticas e não como se fosse um conteúdo em si, descontextualizado, adequando a utilização da língua nos variados contextos e situações comunicativas, tendo em vista a participação plena e integral do educando. O professor deve incentivar e criar condições para que o aluno tenha acesso a diversos gêneros textuais, possibilitando a compreensão e reflexão para que o mesmo possa também produzir textos e interpretá-los. Desta forma, ele poderá expressar opiniões, sentimentos e estabelecer situações comunicativas indispensáveis para sua atuação no mundo letrado.

Em Metodologias e práticas de alfabetização para infância, tivemos a abordagem referente à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Foram discussões importantes para entendermos o contexto histórico em que se dá essa medida e em quais argumentos elas se apoiam. Também foram realizadas várias oficinas envolvendo a prática para as crianças de 06 anos que começam a ser alfabetizadas.

A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos de idade, alterando a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 em seus artigos, 29, 30, 32 e 87, para essa finalidade.

Para o assessoramento aos professores na implementação da proposta, foram publicados alguns editoriais pelo Ministério da Educação, dentre eles, o texto, *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos* (2009), onde em sua justificativa esclarece que grande parte da população encontravam-se sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino e na medida em que a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira é ampliada. Isso é realmente importante, visto que garante o direito da criança à educação. No entanto, alerta o documento, é preciso rever as práticas relacionadas à educação das crianças de 6 anos dentro das escolas, pois será nas práticas pedagógicas que essa garantia se consolidará. Ou seja, práticas que promovam novos direitos dentro das instituições educativas, além da permanência, o direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos, e, que leve em conta as diferentes dimensões da formação da criança.

Para Baptista (2009, p. 13) com a antecipação da escolarização obrigatória e com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o debate sobre como “trabalhar os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados, tanto para

as crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental”, quanto para as que continuam na Educação Infantil, tem se intensificado. O que vale compreender os diferentes pontos de vista, pressupostos teóricos e práticos envolvidos nessa temática.

Para a autora, o debate se coloca entre duas posições hegemônicas e antagônicas. De um lado, “argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental”. Ou seja, ensinar a ler e a escrever poderia roubar da criança o tempo para viver a infância. Por outro lado, “o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica” (BAPTISTA, 2009, p.13). Em consonância com essas proposições está Kramer, (2006), quando enfatiza, que:

Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (KRAMER, 2006, p. 19).

O que acontece, segundo Baptista (2009) é que essas avaliações são feitas do ponto de vista do adulto, colocando o sujeito da aprendizagem em um papel secundário. Questões devem ser formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática de qualidade, levando em consideração a criança, suas formas de expressão e a forma como se relaciona com o mundo. A sua cultura, ou seja, ver o mundo a partir do ponto de vista da criança. Esta é uma área da política educacional que está a merecer maiores reflexões por parte dos profissionais da educação, pois a passagem da Educação Infantil para a etapa do Ensino Fundamental necessita ser desenvolvida sem dificuldades e sem rupturas. Nesta disciplina seus conteúdos me chamaram a atenção para a necessidade dessas reflexões.

Na disciplina Matemática para o Ensino Fundamental I, muito foi discutido sobre o modo que devemos assumir para fazer com que os conteúdos de matemática venham a ser mais significativos e prazerosos para o educando. Reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, e sem valor prático. Os ensinamentos levaram a considerar que são necessários reformular objetivos, rever conteúdos, estabelecer metodologias compatíveis com a demanda social, como traz o PCN de Matemática ao afirmar que o ensino da Matemática encerra questões bastante emblemática, pois, segundo este documento, o ensino da matemática da forma tradicional como tem sido desenvolvido

[...] costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende, emblemática porque, se por um lado, trata-se de uma área de conhecimento de extrema relevância, por outro, aparecem os frequentes resultados insatisfatórios em relação à sua aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 15).

Não podemos negar a importância do ensino da Matemática para construção da aprendizagem e em sua aplicação social. Essa importância se deve ao fato de que a Matemática desempenha papel decisivo na resolução de problemas da vida diária, e em suas inúmeras aplicações no mundo do trabalho, além de servir como base na construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Poderíamos pensar o mundo sem a Matemática? Sem quantidade, sem medida, sem juntar, sem acrescentar, sem retirar?... E as crianças sem os jogos? Isso, se apenas crianças gostassem de jogar. Bastaria apenas retirarmos algo constitutivo do jogo que advém da matemática, “ganhar e perder”, e nem teríamos a necessidade de listar como os jogos carecem dos conceitos matemáticos.

É preciso pensar o ensino da matemática como possibilidade de investir nos processos cognitivos das crianças, em suas hipóteses e resolução de problemas. O professor deve incentivar e criar condições para que o aluno possa avançar na aprendizagem e conceitos matemáticos, tendo em vista a participação plena e integral na sociedade.

Na disciplina Metodologia do Ensino da Geografia, o enfoque se deu na perspectiva de rever e criticar um ensino ainda caracterizado de acordo com a concepção tradicional, onde se perde o foco de um ensino voltado para o exercício da cidadania. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia,



(BRASIL (1997)), o ensino de Geografia durante muito tempo esteve pautado no tradicionalismo e na neutralidade, em que os procedimentos didáticos promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens, sem promover aos educandos análises sobre as relações, analogias ou generalizações. Os PCNs orientam que o professor deve promover situações, onde a criança possa estabelecer relações com o lugar em que vive, com outros lugares e a relação entre eles.

Segundo Calllai (2005) é por intermédio da geografia que o educando pode aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses, e essas habilidades são necessárias para a vida cotidiana, para uma prática da cidadania. As aulas nas séries iniciais do ensino fundamental devem levar o educando a conhecer e representar os espaços vividos e “[...] encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo” . “E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços” (CALLLAI, 2005, p. 245).

Através das aulas desta disciplina e consultando os PCNs aprendi que o ensino da Geografia constitui um importante meio para auxiliar o educando à plena participação social, onde ele possa exercer seu direito à cidadania, seus deveres políticos, civis e sociais, posicionando-se de maneira crítica nas tomadas de decisões, adotando atitudes solidárias e participativas na sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário que esse ensino esteja pautado em concepções reflexivas, teórico-críticas, a fim de que a aprendizagem se constitua efetivamente e contribua para a formação social e política do aluno.

Tendo em vista a relevância de avaliar se o educando, de fato, aprendeu, a disciplina Avaliação da Aprendizagem trouxe contribuições importantíssimas para a minha prática pedagógica. A avaliação da aprendizagem escolar tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, sendo imprescindível um profundo conhecimento por parte dos professores, a fim de que tenham uma prática pedagógica que favoreça a construção do conhecimento do educando. Segundo Luckesi (1995), a avaliação da aprendizagem deve ser uma prática pedagógica que atribui qualidade ao sujeito avaliado, fator que implica uma tomada de posição para aceitá-la ou para transformá-la. Para ele, a avaliação também precisa ser amorosa, inclusiva, dinâmica, diagnóstica e construtiva.

Outro autor que trabalha a questão da avaliação da aprendizagem é Celso Vasconcellos (1998) que tem uma definição muito parecida com a de Luckesi, pois além de definir avaliação como ato de localizar as necessidades do educando e como um termômetro na sala de aula, concorda com a avaliação como prática inclusiva. O ato de avaliar precisa ter o objetivo de intervir no que for necessário para a melhoria da aprendizagem. Para o autor, uma avaliação que deixa o hábito de classificar e excluir leva-nos a resultados satisfatórios na construção do conhecimento.

Para Luckesi (1995), o ato de avaliar implica dois procedimentos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Estes processos ocorrem da seguinte forma: Primeiro deve ser feito um diagnóstico, para que se faça uma constatação a fim de qualificação e por fim, a tomada de decisão. Para que isso aconteça o professor deve elaborar o planejamento, com levantamentos de conteúdos essenciais, elaborar questões com o mesmo nível de dificuldade e utilizar uma linguagem clara e compreensível. O autor esclarece como deve ser o procedimento de aplicação do instrumento na sala de aula dizendo que o professor deve agir rotineiramente, tirando dúvidas quando necessário. A correção das produções do educando deve ser feita com o olhar apreciador de uma obra de arte. Quando necessário, o professor tem o dever de reorientar o educando.

Os pensamentos dos autores que estudei na disciplina nos leva a constatar que o professor tem um papel importantíssimo nesse processo, o de utilizar as ferramentas de avaliação da melhor forma possível, não com o intuito de reprovar, mas com o objetivo de mediar o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mediar uma aprendizagem de qualidade e, por consequência, participar do processo de mudança do sujeito.

O aprofundamento teórico para elaboração deste trabalho e o aprendizado nas aulas da disciplina Avaliação da Aprendizagem, me possibilitou constatar a relevância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem e a refletir sobre a forma como fui avaliada no meu processo educacional, bem como, meu posicionamento enquanto futura educadora, em utilizar a avaliação para fins de investir na aprendizagem, de reorientar a ação do educando e não como um momento estanque, sem a finalidade de construção do conhecimento.

. A disciplina Oficina de Contação de Histórias, ministrada pela professora Mary Arapiraca me proporcionou um momento impar de aprendizagem, nunca antes experimentado na minha vida. Foi um momento de regate da minha infância, de

lembranças que estavam adormecidas, e que vieram à tona nos momentos em que escutava tão belas histórias! Histórias que ouvia da minha avó, da minha vizinha, da minha tia vinham a minha memória nos momentos que escutava outras histórias. Descobri que ouvir histórias resgata as lembranças! Várias lembranças adormecidas. Eu havia esquecido das brincadeiras, aliás, esqueci até que brinquei um dia! Que tristeza, uma criança que não brincou! Brinquei sim, mas havia me esquecido. Brinquei de picula, de amarelinha, de sete pedrinhas, de bandeirinha. Pulei, cantei, gritei e corri em dias de chuva, escondida do meu pai, que parecia ter alergia à alegria de meninos e meninas. Essas lembranças foram resgatadas nesta disciplina e me despertaram para esta poderosa estratégia que devemos utilizar nas aulas com nossas crianças. Que fenomenal poder o conto tem!

Sabendo do fascínio que o conto exerce na vida de crianças, jovens, adultos e idosos, o professor necessita estar munido de certa preparação, de maior conhecimento sobre essa prática, para que possa fazê-la com maior esplendor. Busatto (2006), autora estudada na disciplina, afirma que a arte de contar histórias traz instrumentos teóricos e poéticos que sustentam a narrativa dentro do imaginário, tanto do imaginário de quem conta, como de quem ouve. São as imagens, os ritmos e intenções. As imagens são paisagens que se formam na mente do contador ao conceber a história, e que no momento em que é contada transforma-se também em imagens no imaginário do ouvinte, provocando-lhe variadas emoções. Na narrativa a audição vai fazer o papel da visão. A audição é a responsável por formar imagens mentais e precisa ser estimulada, uma vez que ela é facilmente distraída por estímulos exteriores. O contador precisa valer-se de ritmos harmônicos e precisos, do tom e a velocidade da voz, dos gestos, do corpo, dentre outros, para que o ouvinte prenda-se a narrativa. As intenções são questionamentos que o contador necessita fazer a si mesmo, com relação ao conto. Por que estou contando este conto? O que ele significa para mim? O que espero que o ouvinte sinta ao ouvi-lo? Marc Lindenfeld - psicanalista e especialista em distúrbios da linguagem, afirma que o contador conta a história com a qual se identifica, que é sua (inconscientemente).

A experiência de ouvir história é maravilhosa e pude constatar isso, dado que para mim, que sou adulta, causou-me efeitos incríveis. Desta forma podemos argumentar: O que diríamos das sensações que as histórias fazem nas crianças? Bruno Bettelheim (1980, p. 2), educador e terapeuta que trabalhou com crianças gravemente perturbadas, onde sua tarefa principal foi a de restaurar um significado

na vida delas, constata o valor que o conto tem para as crianças. Segundo ele, os problemas emocionais que essas crianças traziam foram causados por nunca terem ouvido contos de fadas. Para ele, a grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança, não estimula nem alimenta os recursos de que a criança mais necessita para lidar com seus conflitos interiores. “A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar” e “grande parte destes livros são tão superficiais em substância e pouco significado pode-se obter deles”. Segundo ele, devemos contar histórias que prendam a atenção da criança, despertem sua curiosidade e estimulem a imaginação; ajude a desenvolver seu intelecto, tornando suas emoções mais claras, para que ela possa reconhecer suas dificuldades. A história deve ser capaz de fomentar problemas, possibilitando à criança meios de resolvê-los.

Outros autores nos alertam quanto à tendência atual de se desprezar esta ferramenta de aprendizagem. Benjamin (1994), afirma que a narrativa está em declínio, portanto, temos o dever de contribuir no processo de resgate. Ao contarmos histórias, estaremos exercendo uma missão importantíssima, a de aumentar a quantidade de contadores e não deixar que essa prática acabe. Também, estaremos trazendo alegrias, emoções, fantasias, curas, lembranças e até mesmo o sentido da vida às nossas crianças.

Portanto, contar histórias torna-se uma excelente ferramenta para o professor, especialmente na Educação Infantil, porque faz bem à alma. Porque alegra, cura e dá significado a vida, porque desenvolve o gosto pela leitura. Contar histórias é recomendável porque as narrativas não devem ser esquecidas, porque o imaginário deve ser visitado por fantasias! São inúmeras as razões que nos motivam a contar histórias nas nossas atividades de ensino.

Acredito que minha identificação com alguns componentes curriculares do curso de pedagogia que frequentei em detrimento de outros derivam das maiores dificuldades enfrentadas por mim no meu processo de escolarização. A ausência da educação infantil me fez inclinar para maior apropriação do educar nessa etapa de ensino; A dificuldade de apropriação da língua escrita me fez melhor identificar com o componente da Alfabetização e Letramento, Práticas Educativas de Alfabetização para a Infância e Metodologia da Língua portuguesa; O pouco contato com textos literários e por adorar histórias, me fez adorar a disciplina Oficina de Contação de História. A falta de aplicabilidade dos conteúdos de matemática às questões do viver,

me levou a gostar da Matemática para o Ensino Fundamental I. As escassas aulas de geografia e a forma como as aulas eram ministradas no período de minha infância e adolescência (apenas com listas de questionários), me ocasionaram o gosto pelos ensinamentos de Metodologia do Ensino da Geografia. Da mesma forma, meus questionamentos sobre a forma de avaliação realizada por meus professores, de forma classificatória e sem intencionalidade de tomada de decisão para uma efetiva aprendizagem, foram despertados e ajudaram a melhor refletir sobre este assunto, no momento em que passei a conhecer os princípios teóricos e metodológicos sobre Avaliação da Aprendizagem, na oportunidade de frequentar as aulas deste componente curricular.

Os ganhos que as atividades do curso de Pedagogia proporcionaram para a minha formação como pessoa e profissional não param por aí. Outros componentes foram fundamentais para o meu amadurecimento como educadora.

### ***A experiência dos estágios e a sua relevância para a prática educativa***

Tivemos quatro Estágios Curriculares na universidade. O Estágio I, que nos possibilitou o primeiro contato no ambiente escolar, de trabalho de observação e interação dos documentos escolares. No Estágio II, além da observação da docência, também podemos participar de forma ativa na prática educativa, podendo inclusive desenvolver atividades docente sob a orientação e observação do professor regente. Já o Estágio III foi voltado ao trabalho de intervenção pedagógica em outros ambientes, fora do espaço escolar. O Estágio IV se constituiu em um trabalho voltado a gestão escolar e coordenação pedagógica. Todos os estágios nos permitiram fazer o confronto entre a teoria e a prática pedagógica, possibilitando assim, um maior preparo para atuação do pedagogo. Deste modo, o projeto pedagógico do curso proporcionou a vivência da prática em variados campos de atuação do Pedagogo.

De fato, a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia retifica a ampliação do campo de atuação do Pedagogo no mercado de trabalho e estabelece que o graduando deva realizar estágio curricular

de modo a assegurar experiências no exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, para que possam ampliar e fortalecer conhecimentos específicos a profissão e conforme as competências esperadas.

Embora os estágios curriculares realizados na universidade tenham me influenciado para obter uma melhor apropriação das questões práticas do educar, foi o estágio de docência em uma escola municipal promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC) por intermédio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL-BA), que mais me possibilitou essa vivência. O estágio foi desenvolvido durante um ano, aproximadamente e foi possível reunir elementos importantes para refletir sobre a docência e sobre a dimensão educativa. Vale ressaltar que esse estágio deveria ser o de auxiliar a professora regente da educação infantil nas atividades pedagógicas. Mas, na realidade, tornei-me professora substituta de professoras com licenças vencidas. Com isto, passei a ministrar integralmente as aulas. Sendo apenas uma estudante em formação, não foi fácil assumir esta grande responsabilidade.

Inicialmente atuei numa classe de 4º ano do ensino fundamental. Foram inúmeras dificuldades enfrentadas durante os três meses nessa turma. Logo que cheguei à escola para começar as atividades, percebi que a professora regente não tinha deixado nenhum suporte pedagógico para orientação do trabalho em sala de aula. Não havia um plano de curso, nem planejamentos anteriores para dar um norte ao trabalho. Nem mesmo a Gestão e a Coordenação Pedagógica puderam me fornecer uma direção. Apenas informou que a professora ficou de enviar o planejamento de curso, mas isso não ocorreu. Necessitei fazer um planejamento rápido para início das atividades e depois fui aperfeiçoando o trabalho. Este foi um grande desafio para mim. Construir o meu planejamento sem as informações necessárias e sem o amadurecimento necessário para ficar a frente de uma classe. Mas consegui atender às expectativas. É bom refletirmos sobre a importância do planejamento para a atividade pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2000):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar e para isto é necessário estabelecer condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p.79).

O planejamento pedagógico é um instrumento imprescindível para que o trabalho se efetive em sala de aula. Um professor sem planejamento não dá o devido respeito para com o educando e evidencia a falta de compromisso com a aprendizagem e com uma educação de qualidade. Sabemos que existem outros fatores que contribuem para uma boa educação, que não depende apenas do professor. No entanto, podemos fazer a parte que nos cabe e o planejamento das ações é muito importante para o sucesso do processo de ensino.

Também assumi uma turma de educação infantil e fiquei sozinha em sala de aula, com 35 crianças. Como foi difícil essa experiência! Crianças pequenas exigem maiores cuidados e atenção por parte do professor. Requer um trabalho mais próximo com o aluno. E com essa quantidade de crianças, a dificuldade era ainda maior. Tive receios que essa experiência viesse a causar temores em exercer a profissão. Muitas das minhas colegas, que também passaram por experiências semelhantes, estavam desanimadas em relação ao exercício docente. O fato de ainda estarmos em processo formativo e não termos certo amadurecimento e apropriação das concepções pedagógicas necessárias à prática dificulta um trabalho mais efetivo em sala de aula e habilidades para lidar com os problemas que surgem no cotidiano escolar.

Nas duas turmas percebi que as crianças brigavam muito entre si. Não apenas nessas turmas em específico, como também em toda a escola. No momento do recreio observava que as crianças só sabiam brincar de forma agressiva. Começavam brincando de correr atrás umas das outras para bater e quase sempre as brincadeiras acabavam em brigas. Eram agressivos, falavam muitos palavrões. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de desenvolver intervenções pedagógicas e projetos visando uma cultura de paz, visando mais harmonia, respeito aos valores humanos. A educação precisa encontrar caminhos para a construção de um mundo mais íntegro, ético e humanizado. Essas experiências me levaram a pensar que é urgente a necessidade de despertar e desenvolver valores éticos entre nossas crianças para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, sendo a educação uma forte aliada nesse processo. Sobre esta questão alguns autores desenvolvem alguns conceitos.

Motta (1984), por exemplo, define a ética como um conjunto de valores que vão orientar o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive com a finalidade de garantir o bem estar social de todos. Nossa sociedade tem muito a avançar neste sentido. Temos visto o crescente aumento da violência,

da corrupção e o desrespeito dos homens uns para com os outros, o que nos leva a crer que a ética tem sido posta de lado. Em um mundo onde as desigualdades sociais são cada vez maiores, onde as coisas têm sido mais valorizadas do que as pessoas, torna-se urgente que venhamos possibilitar espaços de discussões e debates sobre a ética, capazes de gerar ações significativas na sociedade. Acreditamos que a escola constitui-se em um desses espaços. E deve ser iniciado já com as crianças pequenas, na educação infantil.

Nessa mesma direção Rodrigues (2001) enfatiza que a principal finalidade da educação é preparar o indivíduo ao exercício da cidadania e para que esse exercício aconteça de forma plena, pressupõe liberdade, autonomia e responsabilidade. Nesse sentido, exercer a liberdade e a autonomia, se faz necessário o respeito para com o outro e a responsabilidade das ações, numa perspectiva de organização da vida social. Para o autor, a educação deve cumprir o papel de dotar o educando dos instrumentos necessários à participação plena na sociedade.

A minha caminhada acadêmica e os estudos que deram suporte a realização desse trabalho, dentre outros elementos propiciadores de aprendizagens, me levaram ao entendimento de que professor, tendo a educação como percussora do desenvolvimento científico, do anúncio das mudanças, das possibilidades de transformação social, de combate as diferenças sociais, também pode dispor de ferramentas que vão contribuir no sentido de proporcionar uma formação mais abrangente visando uma prática emancipatória. Por exemplo, além da apropriação dos embasamentos teóricos, essa educação também pode se apropriar das novas concepções do educar, dos preceitos legais, das pesquisas e da reflexão sobre a prática.

Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia e as trocas de experiências foram de fundamental importância para minha formação profissional, e não tenho dúvidas que os aplicarei na minha prática pedagógica. Aliás, de certo modo, já estou aplicando muitos deles na minha atuação como auxiliar de classe da educação infantil de uma escola municipal de Lauro de Freitas e certamente irei aperfeiçoando cada vez mais, pois é na prática que o conhecimento se consolida.



## 5. OS CAMINHOS TRILHADOS ME LEVAM PARA OS COMPROMISSOS DA MINHA NOVA PROFISSÃO

*Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá deste quintal  
Era uma noite que não tem mais fim.*

*Chico Buarque*

Considero importante neste capítulo retomar o início das minhas experiências de trabalho, mesmo que eu já tenha evocado estas minhas lembranças neste memorial, no capítulo 3, demonstrando como fui evoluindo neste sentido até uma ocupação próxima a minha formação profissional em educação, sempre amadurecendo os meus propósitos e os meus princípios para me dedicar a esse campo de trabalho, para mim, muito gratificante – a educação.

Conforme já relatado neste TCC, minha vida de trabalho se inicia aos 14 anos de idade, quando venho do povoado de Santa Rita de Cássia, interior da Bahia, para Salvador, cuidar da filha de minha tia, em troca de residência e alimentação e para dar prosseguimento aos meus estudos.

Ao terminar o curso de Magistério, entrei no mercado de trabalho no setor comercial para obter o meu sustento e ajudar minha família, mas esta fase durou pouco na minha vida. Em 2007, através de um concurso do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) da Secretária Estadual de Educação da Bahia, fui trabalhar em uma escola como Auxiliar de Serviços Gerais, onde na biblioteca desta escola, pude

me preparar para a seleção no vestibular da UFBA, sendo aprovada e ingressando no segundo semestre de 2009 no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Fiquei um período desempregada depois que o contrato com o REDA chegou ao fim. Foi um momento muito difícil, inclusive para conseguir me manter na universidade, sendo possível, graças aos auxílios de permanência que recebia da Universidade. Mas, no final do ano de 2014 fui convocada pela Secretaria de Educação do Município de Lauro de Freitas para assumir o cargo de auxiliar de classe devido ao concurso que realizei no ano de 2012, quando ainda estava no início da minha graduação. Esta tem sido uma boa experiência para mim. Estando próxima da minha futura profissão, estou exercendo atividades junto com crianças da educação infantil. Assim, vejo a necessidade que um professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve ter a partir dos ensinamentos que tive nas disciplinas do curso de Pedagogia.

É interessante narrar também questões que passam nesse novo ambiente de trabalho para mim e que diz respeito à valorização do profissional da educação. Já começo a vivenciar o cenário político de lutas dos profissionais desta área em torno de melhores condições de trabalho e de uma verdadeira valorização da sua carreira, principalmente quando alguns preceitos legais estão sendo descumpridos, considerando o jogo das forças políticas que interferem na gestão da educação.

Logo ao ingressar na rede (fevereiro de 2015), os professores entraram em greve. Já iniciei minhas atividades profissionais participando das manifestações públicas (assembléias, atos públicos) promovidas pelo sindicato dos profissionais de educação do município. Os professores reivindicavam a redução de carga horária em sala de aula para estudos e atividades complementares, alcançada por Decreto/Lei em ano anterior, e que o prefeito estava tentando anular, por não ter renovado o contrato com os professores contratados para suprir a carga horária dos professores efetivos. Na luta, a categoria conseguiu assegurar o direito conquistado. Afirmando que também foi para mim uma conquista pelo menos acompanhar esta mobilização. Tratou-se de uma experiência incrível participar dessa luta por melhores condições de trabalho para os professores, que tanto têm sido esquecidos pelo poder público.

O início do ano letivo de 2016 também foi marcado por várias paralisações que fulminaram em mais uma greve. Dentre os vários motivos que levaram a greve, o de maior destaque foi a retirada, por parte do então prefeito do município, juntamente

com o secretário de educação e a câmara de vereadores, do direito das comunidades escolares elegerem seus gestores.

Dentro das discussões em assembléias promovidas pelo sindicato dos trabalhadores de educação do município, essa atitude por parte do governo municipal, além de evidenciar intenções eleitoreiras com a finalidade de angariar votos e apoio político, na visão dos sindicalistas militantes. Para eles, os governantes queriam recuperar o poder de barganha que antes tinham para efetuar indicações dos diretores de escola por critérios político-partidários. Esta forma de escolha do gestor escolar constitui um dano à educação e a toda sociedade. Ganhando o governo esta disputa, também causaria um grande comprometimento para com a gestão democrática, tendo em vista que a indicação de gestores por esse critério, por parte do governo, colocaria sobre a comunidade escolar mecanismos de controle e centralização das decisões, comprometendo a autonomia da escola e, principalmente, a autonomia do trabalho docente. Em termos legais a gestão democrática já nos é assegurada. No entanto o Prefeito insistiu com os seus objetivos sendo que os gestores escolares foram indicados politicamente no presente ano.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso IV indica a gestão democrática do ensino público, assim como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, confirma essa determinação quando no artigo 14, vai dispor sobre os princípios básicos da gestão democrática do ensino público brasileiro. Dentre esses princípios democráticos estão a participação de toda comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e na participação dos conselhos escolares, cabendo aos entes federativos a regulamentação por leis específicas para o efetivo cumprimento legal. A escolha dos gestores das escolas via eleições entre os segmentos da comunidade escolar constitui também um mecanismo de democratização da gestão.

Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforça que é preciso garantir o que prever os marcos legais sobre esta questão e, em sua Meta 19 pretende

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL 2014, p.59)

No que se refere ao que vem ocorrendo no município, em se tratando de retirar o direito da comunidade escolar de continuar escolhendo seus gestores, trata-se, na minha compreensão, de um retrocesso para a educação do Município de Lauro de Freitas e necessitamos lutar que essa garantia seja consolidada.

Participar dessas mobilizações e discussões que atendam aos princípios democráticos e aos direitos consagrados na legislação tem sido um bom exercício de cidadania para mim e um reforço para o fortalecimento da minha identidade profissional.

Outra questão que concorre para a valorização do profissional da educação assim como para a valorização da sua carreira consiste na necessidade constante de ser oferecida a categoria desses profissionais, a formação continuada. Neste sentido vejo que a política adotada pelo poder municipal de Lauro de Freitas em relação aos auxiliares de classes da educação infantil tem sido equivocada. Digo porque: A Secretaria de Educação do município ao promover cursos de capacitação profissional e formação continuada aos professores da rede, não estendem essa formação aos auxiliares de classes o que, a meu ver, deriva de um pensamento reducionista e preconceituoso. Para mim, além de não favorecer um melhor desempenho desses profissionais em sala de aula, já que estes estão intimamente ligados ao fazer pedagógico e constantemente assumem a classe sem a presença do professor, também retira a possibilidade de crescimento pessoal e profissional desses trabalhadores da educação. Além disso, em conversas com muitos auxiliares de classes, a maioria deles, ou são licenciados em Pedagogia, ou estão cursando a graduação, o que reforçaria a relevância da participação desses profissionais nos cursos promovidos pela secretaria, porque isso evidencia os seus interesses em continuar atuando como professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, percebo que a Prefeitura do meu município deveria investir mais na educação. Em se tratando da educação infantil pelo menos na escola em que trabalho, constato que os investimentos por parte do município ainda são poucos. Necessitamos de mais recursos didáticos, principalmente porque as especificidades do trabalho com as crianças pequenas exigem variados recursos. Temos poucos brinquedos, as salas de aula são muito quentes, o espaço físico não foi pensado para as crianças pequenas, dentre outros fatores. Apenas um aspecto positivo observei: o

município tem assegurado vagas no atendimento à educação infantil e há inclusive, excesso de oportunidades oferecidas

Trabalhar com a educação infantil está sendo de extrema importância para a minha vida profissional. Posso dizer que é um trabalho desafiador, estimulante, gratificante, de responsabilidades e aprendizagens. As crianças muito nos ensinam e nos levam a buscar constantemente meios para investirmos em seus processos de aprendizagem. As professoras com as quais trabalho são responsáveis, dedicadas e com muito preparo pedagógico. Afeto, carinho, respeito e cuidado são trocas constantes em nossa turminha. As crianças são bastante afetuosas, muitas delas são vítimas dos problemas sociais que afetam as camadas pobres da nossa sociedade ainda assim, são muito amáveis.

No cotidiano deste meu trabalho pedagógico tenho tido a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e constatar como aspectos das teorias estudadas são relevantes ao desenvolvimento integral da criança e para nossa prática docente. Um desses aspectos diz respeito ao brincar. As brincadeiras têm sido potencializadas por mim e pelas professoras com as quais eu trabalho.

Observamos o quanto as atividades lúdicas são condutoras da aprendizagem. No entanto, levando em conta os ensinamentos que tive no curso de pedagogia, principalmente na disciplina de Alfabetização e Letramento, vejo que existem alguns equívocos na condução do processo educativo nessas classes de educação infantil. Mesmo realizando um trabalho que envolve a arte, o movimento, a cultura e o brincar como eixos fundamentais para a educação infantil, as professoras demonstram muita preocupação em alfabetizar as crianças de quatro e cinco anos e, em boa parte do tempo, os trabalhos pedagógicos são voltados ao treino e a memorização das letras do alfabeto. Há também uma exigência por parte dos pais para que seus filhos sejam logo alfabetizados. Os constantes avisos nos diários das crianças pedindo que ensinemos seus filhos a ler é uma evidência disso. Pelas teorias que aprendemos na Faculdade, esta é uma indicação que deve ser evitada. As crianças da educação infantil devem desenvolver atividades que ajudam no futuro processo da alfabetização. Mas não necessariamente que elas tenham que ser alfabetizadas ainda na pré-escola.

Observo que as professoras teriam resultados mais positivos se desenvolvessem um trabalho de letramento com parlendas, poemas, histórias, reportagens, como afirma Antunes (2009), com textos valorizados socialmente e que

tenha significados para a criança. Sempre que tenho oportunidade dou sugestões para as professoras, no sentido de trabalhar com textos literários, e numa proposta de letramento. Faço isto com todo o cuidado, pois não acho apropriado interferir em seus trabalhos já que sou uma auxiliar de classe. Mesmo assim, quando fico sozinha em sala de aula aproveito para trabalhar com as crianças poemas e literatura infantil e ler juntamente com elas.

O trabalho com a língua escrita desde a educação infantil tem sido tema de muitos debates. Autores como Baptista (2009) e Kramer (2006) argumentam que essa antecipação em ensinar a ler e a escrever poderia roubar da criança o tempo para viver a infância. Para Kramer (2006) é preciso ver os estudantes brasileiros como crianças, que produzem cultura e por ela é produzida, e isso implica potencializar o pedagógico em seu aspecto cultural, da arte e da vida, e não apenas visando ensinar coisas. Kramer vai mais além ao afirmar que essas considerações aplicam, também às crianças do ensino fundamental. Também nessa fase as atividades desenvolvidas implicam pensar o brincar e a dimensão cultural.

Marcellino (1990) enfatiza que a obrigação precoce atribuída à criança, retira-lhe a vivência plena do lúdico na sua cultura e no que tange a uma participação cultural criativa, causando-lhe uma enorme apatia a ponto de ela perder o sentido da vida.

Segundo Borba (2006, p.34), mesmo com a significativa produção teórica envolvendo a importância da brincadeira nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança tal produção “não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança”. A autora questiona se nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural no processo constitutivo do conhecimento e da formação humana ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências em detrimento dessa formação cultural humanizadora que deve ter a escola. Para Borba (2006), esses aspectos devem ser indissociáveis.

Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura (BORBA, 2006, p.35)

Nessa mesma direção, Marcellino (1990) aborda a questão do furto do lúdico e suas implicações para o processo educativo. Segundo ele, na sociedade burguesa o que vem se verificando é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância em razão da instrumentalização da cultura da criança. Observa-se a ausência do tempo e do espaço necessários para a vivência da infância em qualquer classe social. Há em relação à criança a impossibilidade de vivência do presente, em razão da preparação para um futuro que não lhe pertence, o que nega a esperança de um futuro novo. Assim, são imputadas tantas obrigações às crianças que retira delas o tempo para brincar.

Pude constatar que as reflexões feitas pelos autores acima são de grande relevância. Além de perceber o quanto a dimensão cultural, a brincadeira, os aspectos lúdicos são imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, também observei que esses componentes estão cada vez mais ausentes no espaço escolar. Por exemplo, inúmeras vezes as crianças que estudam no ensino fundamental aparecem na porta da nossa sala no momento em que estamos brincando e dizem, “que saudade desse tempo!”, ou “estudar aqui é que é bom”... ou apenas observo em seus rostinhos, o desejo de estar alí também juntamente conosco para brincar. Tudo isso me leva a entender que há de fato um furto da infância, do lúdico e do brincar na vida de nossas crianças.

Como narrei no início deste memorial, eu e meus irmãos tivemos muito tempo das nossas infâncias roubado, por conta do trabalho ou pelas dificuldades objetivas de sobrevivência da nossa família. Também não tive a oportunidade de frequentar a educação infantil. Creio que esta minha passagem da vida ajuda a compreender todas estas colocações que os autores tem feito sobre a necessidade de valorizar o brincar, o despertar da criança para as coisas da vida, para a criação, para o desenvolvimento cultural, enfim, para situar-se diante do mundo e aí poder seguir a trajetória da formação como pessoa e como cidadão.

A experiência em trabalhar na rede pública de ensino, seja como auxiliar em atividades de apoio pedagógico numa escola estadual (pelo contrato REDA), ou como estagiária em uma escola municipal de Salvador, ou como auxiliar de classe na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, serviu como motivação para mim no sentido de definir minha opção em trabalhar na escola pública. As discussões na universidade voltadas ao ensino público sobre a relevância que se constitui o espaço da escola

pública para as transformações sociais, além da dívida que nós, estudantes de universidades públicas temos para com a sociedade, em darmos o retorno aos investimentos feitos pelos nossos estudos ao povo brasileiro, também contribuíram nessa preferência. Mais que preferência, tornou-se um objetivo de vida para mim. Hoje posso dizer que alcancei esse objetivo, mesmo que não seja ainda como professora, acredito que realizarei esse sonho em breve.

Estou concluindo a faculdade, na condição de ser a única na minha família a alcançar esse sonho. Sou a única a conseguir cursar o nível superior, mesmo que para isso acontecer eu tivesse que lutar muito, porque as questões objetivas não favoreciam. Mas estou certa de que serei mais uma educadora a fazer a diferença na educação brasileira. Hoje, eu já faço o discurso da esperança.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse memorial constituiu para mim um grande desafio. Fazer esse trabalho de resgate das memórias foi importantíssimo, de uma riqueza incomensurável, pois o registro possibilita que os acontecimentos mais importantes da minha vida jamais sejam esquecidos. Além disso, a construção de pontes entre o passado e o presente faz com que essa experiência seja ainda mais fascinante e gratificante, pois percebemos o quanto crescemos e o quanto fomos agraciados nessa caminhada. O diálogo entre dois tempos e tendo a construção do conhecimento como principal objetivo, torna o trabalho ainda mais rico, porque possibilita a configuração de outro tempo, o futuro. Assim, temos o passado, o presente e o futuro fortemente ligados por um fio condutor, o conhecimento. Não poderia ter desenvolvido trabalho mais satisfatório.

Antes de estar cursando uma faculdade encontrava-me desmotivada, descrente da possibilidade de ter uma profissão, de exercer uma atividade que viesse a suprir tanto o sustento da minha família, e de como atender ao anseio por algo que pudesse contribuir para uma sociedade melhor. Na Pedagogia alcancei esses objetivos. Não podia ter escolhido profissão mais bela e fascinante.

Como já mencionei anteriormente, sou a primeira de uma família de sete irmãos a concluir um curso de nível superior. O leitor não imagina o valor dessa conquista. Claro que seria mais feliz se não fosse apenas eu a cursar uma universidade na minha família, mas meus irmãos trilharam outros caminhos. Estou concluindo a faculdade, embora tivesse que lutar muito, porque as questões objetivas não me foram favoráveis. Mas estou certa que serei mais uma profissional a somar à categoria de professores pela luta por uma educação transformadora.

Foram tantas dificuldades que enfrentei para chegar até aqui, que o valor da realização dessa trajetória é para mim incalculável. É incalculável não apenas pelas dificuldades, mas principalmente por tudo que aprendi, pelos conhecimentos que adquiri e pelas possibilidades que o curso de Pedagogia ainda irá me conceder. Tenho certeza disso.

Na realização desse trabalho pude refletir o quanto o professor pode investir em uma prática mais significativa para nossas crianças. Um exemplo disso é contar histórias, excelente ferramenta para o professor, especialmente na Educação Infantil, porque faz bem à alma. Porque alegra, cura e dá significado a vida, porque desenvolve o gosto pela leitura. Contar histórias é recomendável porque as narrativas não devem ser esquecidas, porque o imaginário deve ser visitado por fantasias! São inúmeras as razões que nos motivam a contar histórias nas nossas atividades de ensino.

Nós, estudantes e profissionais da educação, podemos observar o quanto as atividades lúdicas são condutoras da aprendizagem e devem ser potencializadas não apenas na educação infantil, pois temos crianças em todo o ensino fundamental. Com base nessa pesquisa concluímos que o brincar é constitutivo da criança e nada melhor para ela do que aprender brincando. Assim, torna-se imprescindível que o professor utilize em suas práticas, as brincadeiras, inclusive para aplicação de conteúdos das várias disciplinas.

Do ponto de vista da nossa formação, sabemos que os conhecimentos não são estanques, as aprendizagens alcançadas na interação com os colegas, nos corredores da universidade, nos projetos de pesquisa, nos estágios, nas aulas públicas, nos seminários, também ajudaram na minha formação pessoal, acadêmica e profissional. E não podemos parar com a graduação. Precisamos continuar aprendendo, pois o conhecimento se renova a cada momento.

Assim, pretendo continuar estudando, pesquisando, me atualizando. Pretendo fazer uma pós-graduação e me capacitar ainda mais para aperfeiçoar a minha prática e poder estar contribuindo para uma educação de maior qualidade. Que minha prática pedagógica possa ajudar nas transformações sociais e na formação de cidadãos mais críticos e capazes. Que crianças que assim como eu, com tão poucas possibilidades, possam, através da educação, desafiar o quadro das desigualdades sociais existentes e trilhar um caminho de realizações e sucesso profissional, podendo, inclusive, ser um agente de transformação social, pois precisamos de uma sociedade mais justa e que dê suporte para todos, sem exceção.

A realização desse trabalho me levou ao entendimento de que professor precisa se apoderar das construções teóricas disponíveis, das novas concepções do educar, dos preceitos legais, das pesquisas e da reflexão sobre a prática para seu aperfeiçoamento profissional.

Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia e as trocas de experiências foram de fundamental importância para minha formação profissional, e não tenho dúvidas que os aplicarei na minha prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; SANTOS, Denise Pereira dos. **TRABALHO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO:** Reflexões à luz de Vigotski. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 209-218, abr./jun. 2011.

Disponível em :

<<http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17444/1/IndiraCCO.pdf>>

Acesso em: 5 mar. 2016.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO**

**FUNDAMENAL:**Permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 103-117, set. 2011 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em:< [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf)>.

Acesso em: 25 mar. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Língua e cidadania:** repercussões para o ensino. In: \_\_\_\_.

Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.p.33-73.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.** In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA; Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.).A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. Projeto convivendo com arte. **Contos e metáforas em terapia .**

BETELHEIM, Bruno. ***A psicanálise dos contos de fadas***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORBA , Ângela Meyer. **O BRINCAR COMO UM MODO DE SER**

**E ESTAR NO MUNDO**: In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico] : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Gestão de Recursos Federais – Manual para Agentes Públicos**, Portaria MPAS nº 2.917, de 12/9/2000, que estabelece as diretrizes e normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Lei 8.742/93, agosto de 2006. Disponível em: <[http://transparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso\\_PETI.pdf](http://transparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PETI.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRASIL. CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Gestão de Recursos Federais – Manual para Agentes Públicos**. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, programas/transferencia-de-renda/programa-bolsa-familia, agosto de 2007. Disponível em: <[http://transparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso\\_bolsafamilia.pdf](http://transparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_bolsafamilia.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.45 p. – (Série legislação ; n. 118). Disponível em: < [http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos\\_pdf/106.pdf](http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Pág. 19-41.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF, 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume,1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso: 23 mar. 2016

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SET, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação social; volume 3: Conhecimento do mundo.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 3 de mar. 2016.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 9 mar.. 2016.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

FEITOSA, Izabel; DIMENSTEIN, Magda. **Escola, Família e Trabalho Infantil: Subjetividade e Práticas Disciplinares. Interação em Psicologia**, jul./dez. 2004, (8)2, p. 287-296. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3264/2623>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE PEDAGOGIA**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ano da Digitalização: 2002. Disponível em: < Disponível em: <[www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. S. Paulo: UNESP. (2000).

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A política de educação infantil no Brasil**: In: Educação infantil e formação de professores / Dalânea Cristina, Flôr, Zenilde Durli, organizadoras. – Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. 256 p.  
Disponível em: <[http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ\\_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf](http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (multi)Seriiação como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**: In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA; Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

MARCELLINO. Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Coleção corpo e Motricidade. Campinas-SP: Papirus, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e letramento**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-43.



MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERVIADAS**: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. **Direito de brincar**: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a07v14n1.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2016.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de. **Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil**. Dissertação de mestrado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004 - Faculdade de Psicologia. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17444>> Acesso em: 18 abr. 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde; CORAL, Edineia Solange e NEIVERTH, Thaisa. **A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC**. In: Educação infantil e formação de professores / Dalânea Cristina, Flôr, Zenilde Durli, organizadoras. – Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. 256 p. Disponível em: <[http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ\\_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf](http://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2016.

RODRIGUES, Neidson. **EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276>>. Acesso: 25 abr. 2016.

SARAIVA, Juracy Assuman; MELLO, Ana Maria Lisboa de, VARELLA, Noely Klein. **Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização.** In: SARAIVA, Juracy Assuman (Org.) *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.* Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 81-87.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. **A exposição oral.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 183-211.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; DOURADO, Leidiane Santos. **Memorial de formação como gênero do discurso:** produto de trocas interacionais em contextos de formação continuada. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 3, n. 2, p. 37-56, jul.-dez. 2014. Disponível em:<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013\\_1304.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_1304.pdf)>. Acesso em : 11 fev. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação escolar.** São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Liberdade, 2000, 2001p.

VITÓRIA, Maria Inês Corte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. **A escrita no Ensino Superior.** *Santa Maria*, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/5865/4529>> Acesso em: 17 abr. 2016.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

